Josefine Heyer

FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN FÜR ERZIEHER
KONZEPTION
EINES INTEGRATIVEN, DIDAKTISCH-METHODISCHEN MODELLS

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547213_0004

Erziehungswissenschaft

Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher: Konzeption eines integrativen, didaktisch-methodischen Modells

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster/Westf.

vorgelegt von

Josefine Heyer
aus Geldern/Niederrhein

1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung .7.11.77. . . .

Dekan: Professor Dr. Maria Elisabeth Brockhoff

Referent: Professor Dr. Line Kossolapow

Korreferent: Professor Dr. Hans-Dieter Loewer

Inhaltsverzeichnis

Seite

0 Einleitende Vorbemerkungen 1
0.1 Intentionen und Voraussetzungen 1
0.2 Eingrenzung des Themas 5
0.3 Aufbau der Arbeit 6

1. Einblick in die gegenwärtige Situation der Erzieher in der BRD 8
1.1 Historische Entwicklung des Erzieherberufes in der BRD 8
1.2 Einblick in die Arbeitssituation von Erziehern und Folgerungen für ihre berufliche Fortbildung 18
1.3 Probleme der Professionalisierung im Fortbildungsbereich 27

2. Fortbildungsangebote: Überblick und Diskussion 39
2.1 Zum Begriff der Fortbildung 39
2.2 Forderungen zur Erzieherfortbildung nach Befragungsergebnissen 46
2.3 Analyse von institutionellen Fortbildungsangeboten 60
2.3.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildungskurse 61
2.3.2 Zur Struktur von Fortbildungskursen 63
2.3.3 Didaktisch-methodischer Stand der Angebote 64
2.4 Überprüfung des didaktisch-methodischen Konzeptes von ausgewählten Trainingsprogrammen 69
2.4.1 Begründung der Auswahl und Kriterien der Bewertung 69
2.4.2 Überprüfung und Diskussion der Programme 71
2.5 Zusammenfassung: didaktisch-methodische Forderungen an die Erzieherfortbildung 87

Seite

3. Theoretisch-methodisch relevante Grundpositionen für eine integrative didaktisch-methodische Konzeption von Erzieherfortbildung 90

3.1 Versuch einer Beschreibung von erzieherischem Handeln 90

3.2 Theoretisch-methodisch relevante Ansätze, die im Zusammenhang mit Strukturelementen erzieherischen Handelns und didaktischem Basisverhalten stehen 94

3.2.1 Das partner- und erfahrungszentrierte Modell von C. R. ROGERS 95

3.2.1.1 Skizzierung der Gesprächspsychotherapie und ein kurzer Überblick über ihre Entwicklung 95

3.2.1.2 Die Persönlichkeitstheorie ROGERS' 102

3.2.1.3 Das therapeutische Basisverhalten 106

3.2.1.4 Gültigkeit und Transfermöglichkeiten der Grundannahmen ROGERS' für sozialpädagogische Berufsarbeit 118

3.2.1.5 Zusammenfassung und Konsequenzen für didaktische Aspekte 129

3.2.2 Das pragmatische Kommunikationsmodell der Beziehungsdefinition von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON 136

3.2.2.1 Voraussetzungen des Modells 137

3.2.2.2 Die pragmatischen Axiome des kommunikativen Beziehungsmodells 139

3.2.2.3 Überlegungen und Konsequenzen für die pädagogische Praxis 144

3.2.3 Das themenzentrierte Interaktionssystem von R. COHN 154

3.2.3.1 Grundannahmen und Skizzierung des Interaktionssystems 155

3.2.3.2 Bedingungen und Wirkungen der TZI 161

3.2.3.3 Zusammenfassende Überlegungen zur didaktischen Anwendbarkeit 167

3.3 Konsequenzen der dargestellten Ansätze für eine Konzeption didaktisch-methodischer Basisaspekte 171

Seite

4. Konzeption eines Fortbildungsmodells: Darstellung und Diskussion der einzelnen Elemente 184
4.1 Organisation eines regionalen institutionellen Rahmens für die Fortbildung von Erziehern 184
4.2 Zeit und Raum, wesentliche Faktoren der Kursstruktur 205
4.3 Die Gruppe: eine grundlegende Lernbedingung 220
4.4 Dimensionen sozial-didaktischen Lehrverhaltens 250
4.5 Funktion, Form und Durchführung von Informationsangeboten 267
4.6 Einheit von interaktiv-experimenteller Übung und Reflexion als didaktisch-methodisches Element 284
4.7 Didaktisch-methodischer Dreischritt: eine prozeßorientierte integrative Lernform 316

5. Erprobung eines Modells: Einführung in partnerzentriertes Kommunikations- und Erziehungsverhalten 327
5.1 Voraussetzungen und Planung 327
5.2 Erfahrungen mit dem Modell 334
5.3 Auswertung der Rückmeldungen und Erfahrungen 358

6. Zusammenfassung und Perspektiven 373
6.1 Versuch einer Systematisierung 373
6.2 Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen im sozialpädagogischen Bereich 376
6.3 Möglichkeiten der Übertragung auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung 378

Literaturverzeichnis 382
Abkürzungsverzeichnis, Abbildungen 409

A N H A N G

Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher: Konzeption eines integrativen didaktisch-methodischen Modells

0 Einleitende Vorbemerkungen

0.1 Intentionen und Voraussetzungen

In den letzten Jahren wurde die pädagogische Arbeit im Vorschulbereich durch die Tendenzen zu einer institutionalisierten Kleinkindererziehung zunehmend problematisiert, eine Systematisierung der Erziehung im Vorschulbereich gefordert und die Qualifizierungsbasis des Erzieherberufes durch die Aus- und Fortbildung in der bisherigen Form infrage gestellt.
In einer immer komplexer erscheinenden Gesellschaft gilt der Vorrang tradierten praktischen Tuns im Erziehungsbereich als nicht mehr hinreichend zur Vorbereitung und Einführung in eben diese Gesellschaft, noch für eine entsprechende Bewältigung derzeitiger Lebensanforderungen in ihr. In der Folge ist eine qualifiziertere und differenziertere Basis für pädagogisches Handeln im Vorschulbereich nur über eine Professionalisierung des Erzieherberufes zu erreichen, die durch eine veränderte Aus- und Fortbildung konkrete Grundlagen dazu bereitstellen muß.
Berufliche Fortbildung von Erziehern hat ihren Ort in der Pädagogik zwischen den beiden Bereichen Vorschulerziehung (als Teil der Sozialpädagogik) und Erwachsenenbildung. Da es aber einerseits für den Vorschulbereich noch keine pädagogische Theorie gibt - einschlägige Forschungen beschäftigen sich vorrangig mit psychologischen und soziologischen Fragestellungen -, andererseits sich für die Erwachsenenbildung eine entsprechende Lage ergibt und diese noch weitgehend mit pädagogischen Theorien des Schulbereichs arbeitet - die mehr oder weniger variabel an die Zielgruppe angepaßt werden -, leidet Erzieherfortbildung an den theoretischen Defiziten beider Bereiche.

Deshalb konnten die Versuche, durch Curricula, Lehrprogramme etc. die pädagogische Arbeit im Vorschulbereich zu einer zielbewußten systematischen Handlungsaktivität zu führen, die pädagogische Praxis im Elementarbereich nicht grundlegend verändern. Die Realisationen dieser Vorhaben zeigten deutliche Abhängigkeiten von den Fähigkeiten der Erzieher und den konkreten materiellen und institutionellen Bedingungen der Praxis.

Aus dieser Erkenntnis entstanden Initiativen, mit der Begleitung von Praxisüberprüfungen der Vorschulcurricula gleichzeitig Schulungen und Fortbildungangebote für Erzieher zu entwickeln und anzubieten, damit die initiierten Vorhaben entsprechend durchgeführt werden konnten.

Diese Innovationen waren mehr oder wenigervon der defizitären Situation diktiert und wollten vorrangig zur Durchführung bestimmter Versuchsprogramme qualifizieren, ohne sich ganz darauf zu beschränken. Dennoch blieben diese Fortbildungsangebote ausgesprochen situativ. Es fehlt noch weitgehend an grundsätzlichen Überlegungen und Konzepten, die über Einzelcurricula hinaus übergreifende Perspektiven und einen Gesamtzusammenhang herstellen sowohl für die inhaltliche als auch für die didaktisch-methodische Ebene der beruflichen Fortbildung.
Erst dadurch aber können Lernprozesse innoviert werden, die sich durch lebenslängliches Lernen der fortschreitenden wissenschaftlichen Reflexion öffnen und sich durch langfristigen Transfer in vermehrter Effektivität praxisrelevant erweisen sowohl für die Erzieherfortbildung als auch für die Vorschulerziehung.

Die Betroffenen selbst artikulieren sich in Befragungen (vgl. HEYER, 1974; FRÜTEL, 1975) und fordern, daß die didaktisch-methodischen Prinzipien der Fortbildungsangebote sich klarer von Zielperspektiven und der konkreten Arbeitssituation der Teilnehmer her bestimmen müßten. Gleichzeitig wären bei der Planung die in-

stitutionellen und persönlichen Voraussetzungen derjenigen stärker zu berücksichtigen, die konkret die Fortbildungskurse durchführen.

Auf diesem Hintergrund versteht sich die vorliegende Arbeit als ein Beitrag zur Überwindung dieses desolaten Zustandes. Sie beschäftigt sich mit didaktisch-methodischen Bedingungen, die in ihrer Verwirklichung auf der Vermittlungsebene und durch einen konzeptuellen Zusammenhang der Wechselwirkungen ihrer Faktoren sowohl die Effektivität und Praxisrelevanz von Erzieherfortbildung als auch Grundvoraussetzungen erzieherischen Handelns fördern können.
Impulse dazu kommen sowohl aus der Gruppe der Betroffenen selbst[1] als auch aus wissenschaftlich-theoretischen Ansätzen[2]. Als eine weitere Voraussetzung zu dieser Studie kann die berufliche Tätigkeit der Verfasserin als Kindergärtnerin und Sozialpädagogin ebenso gelten wie die mehrjährige Fortbildungsarbeit mit Erzieherinnen des Hochtaunuskreises, die u.a. konkret auf die Schwierigkeiten der Adressatengruppe zu einer praxisgerechten Informationsverarbeitung aufmerksam machte. Beobachtungen des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens von Erziehern in sechs Kindergärten[3] belegten Defizite und Bedürfnisse dieser Vorschulpädagogen im Bereich der Interaktion und Kommunikation[4].

Aufgrund sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse kann eine gewisse Kommunikations- und Interaktionskompetenz als Teil erzieherischen Basisverhaltens verstanden werden. Die soziale Kompetenz strukturiert weitgehend das Ausmaß und die Qualität der sozialen Beziehungen des einzelnen (vgl. Kap. 3).

---

1 vgl. die Pilot-study (HEYER, A. 1974), die nach dem sozialen und beruflichen Umfeld der Vorschulerzieher fragt und Anregungen formuliert für die Organisation eines didaktisch-methodischen Bedingungsgefüges, das die Transferfähigkeit der Erzieher berücksichtigt und erweitert.

2 vor allem aus dem Bereich der Sozial- und Erziehungspsychologie und der Klinischen Psychologie (vgl. Kap. 3 u. 4).

3 vgl. HEYER, A. 1974, Fußnote S. 35.

4 vgl. Untersuchungen von TAUSCH, A. 1963 u. 1968, und von TAUSCH A.u.R. u.a. 1962, 1966, 1967.

Unter diesem Gesichtspunkt ist die Funktion des Erziehers als Verhaltensmodell für Kinder, Eltern, Kollegen besonders zu berücksichtigen (vgl. KRAPPMANN 1973, 87). Die Weiterentwicklung und Veränderung kommunikativer Kompetenz und interaktiver Fähigkeiten ist dem Erzieher aber nur möglich, wenn er sich in sozialen Beziehungen bewegt, die ihn zur Umstrukturierung seiner mitgebrachten Potentiale stimulieren, d.h. daß intentionales Lernen in Abhängigkeit steht von der Kommunikations- und Interaktionsstruktur der gegebenen Lerngruppe und dem in ihr möglichen Erwerb von Grundqualifikationen sozialen Handelns und kognitiver Problemlösungsstrategien.

Die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen müssen den Teilnehmern das Erproben neuer Verhaltensstrategien und das Experimentieren mit alternativen Problemlösungen erlauben und ermöglichen, damit ein gegebenes Verhaltensrepertoire an Flexibilität und Kreativität gewinnen kann. Dann erst kann erwartet werden, daß solche Selbsterfahrungen sich in der Kindergruppe fortentwikkeln und z.B. Kinder davor bewahren, in Beziehungsfallen (vgl. WATZLAWICK, 1972, 194ff) zu geraten, weil sie die Inkonsistenz des konkret gezeigten Erwachsenenverhaltens und seiner verborgenen Intentionen in ihrer Widersprüchlichkeit erleben, aber nicht aufklären können.

Diese Arbeit geht von der Prämisse aus, daß die grundlegenden kommunikativen und interaktiven Verhaltensweisen auch durch die Struktur und das Bedingungsgefüge des Lernangebotes lehr- und lernbar sein müssen. Durch eine reflexive Beziehung zwischen Theorie und Praxis im Lernangebot ist eine Intensivierung und Effizienzsteigerung der Lernerfahrungen zu erwarten[5], wenn das Angebot von Perspektiven bestimmt ist, die über Einzelcurricula hinausgreifen und dem Erzieher eine größere Transparenz der eigenen Rolle im pädagogisch-gesellschaftlichen Bezugsfeld ermöglichen.

5 vgl. das Prinzip des "Living Learning", VOPEL, 1972a, 2ff.

0.2 Eingrenzung des Themas

Diese Studie bewegt sich im Zwischenbereich von Theorie und Praxis und versucht unterschiedliche theoretische Ansätze in ein didaktisch-methodisches Konzept zu integrieren. Die Auswahl der zugrunde liegenden Theoriemodelle bestimmt sich von der dargestellten Prämisse der Arbeit her und greift nur solche theoretischen Ansätze auf, die für den Erwerb und die Erweiterung von interaktiver und kommunikativer Kompetenz relevant erscheinen.

Die Konzeption bezieht sich auf die Integration und Wechselwirkung didaktisch-methodischer Faktoren, die soziale Kompetenz fördern, ohne daß diese notwendig thematischer Lerngegenstand des Fortbildungskurses ist. Auf diese Weise gehen diese Überlegungen über Vermittlungsfragen im Rahmen eines Curriculums hinaus und sind für unterschiedliche inhaltliche Lernziele offen.

Der Anspruch der Praxisrelevanz der Konzeption begründet die Einengung auf eine konkrete Adressatengruppe: Die Erzieher im Vorschulbereich (vgl. DIECKMANN, 1973, 110ff). Teilnehmerorientierte berufliche Fortbildung setzt eine genaue Kenntnis der Praxissituation der angesprochenen Berufsgruppe voraus, ohne sich allerdings auf den Mikrobereich zu beschränken, und schließt deshalb in ihrem grundlegenden Charakter eine Übertragbarkeit der Konzeption auf andere Zielgruppen mit ein.

Die Hinwendung zum tatsächlichen Verhalten ist Voraussetzung für die Transferierbarkeit von Lernerfahrungen, darf dabei die subjektiven Bedingungen des Handelns aber weder ausklammern noch verkürzen. Weil der lernende Mensch eigentlich immer schon ein Ergebnis seiner früheren Lernerfahrungen ist - die biographisch individuell und in ihrer Konkretion und Verarbeitung subjektiv sind, darüber hinaus aber auch generelle, soziale Komponenten einschließen (z.B. beruflich-gesellschaftliche Lage usw.) -, sollten sie Gegenstand

pädagogischen Bemühens sein. Die Erfahrungen, Interessen und Motivationen der Beteiligten sind deshalb in den Lernprozeß einzubeziehen.

Die im Rahmen von Lernkonzeptionen für Erwachsene theoretischen und praktischen Prioritäten bedürfen aber der erprobenden Umsetzung in entsprechende Erfahrungsmuster (PROKOP/GEISSLER, 1974, 8). So kommt es darauf an, mit konkretisierbaren Modellen und Organisationsformen Konzeptionen zu verwirklichen und zu erproben.

Deshalb wurde eine erste Überprüfung der Realitätsangemessenheit des theoretischen Entwurfs und der postulierten Intentionen in einem Fortbildungskurs vorgenommen. Dieses "Modell" (vgl. Kap. 5) ist nicht als Evaluationsverfahren der Konzeption zu verstehen, weil die dafür zu fordernden Bedingungen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten nicht zu verwirklichen waren, sondern im Sinne eines Versuchs. Gleichwohl wurden bei den eingeschränkten Möglichkeiten (kleine Teilnehmerzahl, keine Kontrollgruppe, einmalige Durchführung durch die Verfasserin selbst) die für angemessen gehaltenen Evaluationsverfahren wahrgenommen (Tonbandprotokolle, Teilnehmer-Fragebögen). Die Ergebnisse haben deshalb eher einen hinweisenden Charakter und sind weder generalisierbar noch ein objektiver Beweis für die intendierte Effektivität.

0.3 Aufbau der Arbeit

Aus den aufgezeigten Intentionen ergeben sich die folgenden Arbeitsschritte.
Der erste Teil (Kap. 1) nimmt Bezug auf das derzeitige Berufsbild und Arbeitsfeld der Erzieher, deren Fortbildungssituation nicht unabhängig davon zu verstehen ist. Im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung des Berufes spiegeln die Probleme der Professionalisierung die gesellschaftliche Lage der Berufsgruppe

wider und die Bedingungen, unter denen sich ihre berufliche Fortbildung vollzieht, bzw. was im Interesse der Betroffenen zu leisten wäre.

Das zweite Kapitel gibt einen knappen Überblick über den derzeitigen Stand von Fortbildungsangeboten und -programmen. Kritische Anfragen an den Iststand führen zu möglichen Perspektiven der Gestaltung beruflicher Bildungsangebote.

Im 3. Kapitel werden die theoretischen Grundpositionen dargestellt und erörtert, die zur theoretischen Voraussetzung der integrativen didaktisch-methodischen Konzeption werden.
Aus einer Beschreibung erzieherischen Handelns werden die Elemente abgeleitet, die für pädagogisches Agieren konstitutiv erscheinen und zur Auswahl der theoretischen Ansätze von ROGERS, WATZLAWICK und COHN führen. Diese theoretischen Modelle haben zum Teil eine Fülle pädagogisch-therapeutischer Forschung ausgelöst und werden in diesem Arbeitszusammenhang zu Anregungen und didaktisch-methodischen Postulaten, die in einen konzeptualen Gesamtzusammenhang gestellt werden.

Die einzelnen Faktoren und Elemente des Konzeptes, ihren Zusammenhang und ihre Wechselwirkungen entwickelt und konkretisiert das vierte Kapitel.

Das fünfte Kapitel reflektiert die Voraussetzungen und Erfahrungen einer Durchführung dieses Konzeptes im Rahmen eines Fortbildungskurses für Erzieher.

Das sechste Kapitel versucht eine Systematisierung des Konzeptes und die Darstellung der Komplexität der Bedingungsfaktoren. Es setzt sich mit Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen im Bereich der Sozialpädagogik auseinander und bedenkt Übertragungschancen und -bedingungen für die Erwachsenenbildung.
Diese Arbeit versteht sich als Anregung zu weiterer Reflexion, Innovation, Erprobung und Forschung im Bereich zwischen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.

1. Einblick in die gegenwärtige Situation der Erzieher in der BRD

1.1 Historische Entwicklung des Erzieherberufes in der BRD

Ein Blick auf die historische Entwicklung des Berufes kann das Verständnis für heute bedeutsame Probleme eröffnen, da historische Tendenzen in die Gegenwart hineinwirken.

Geschichtlicher Anlaß für die Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung ist der Beginn der Industrialisierung. Die Erwerbstätigkeit der Eltern verlagerte sich aus dem Haus, und die Kinder wuchsen nicht mehr nur durch Beobachtung und Nachahmung in die Erwachsenenwelt hinein (vgl. CLAESSENS/MILHOFFER, 1973).

Die ehemaligen Landarbeiter proletarisierten. Es kam zu Auflösungserscheinungen der Familien, da der ökonomisch-technische Fortschritt die Arbeitsgänge so zerlegte, daß auch Frauen und Kinder mitarbeiten konnten. Um dem dadurch verursachten schlechten Gesundheits- und Allgemeinzustand der Kinder zu steuern, versuchte man in Deutschland einer drohenden Verwahrlosung durch fürsorgerische Maßnahmen vorzubeugen.

Die wohl bedeutendsten Einrichtungen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts waren die "Strickschulen" von Pastor OBERLIN, der im Elsaß wirkte, und die "Spielschulen" der URSULINEN in Straubing und Altenbogen (vgl. HOFFMANN, 1971, 11ff). Diese Strickschulen hatten eindeutig pädagogischen Charakter und können als Vorläufer des Kindergartens von Fröbel angesehen werden, obwohl die Betreuerinnen der Kinder noch keinerlei Schulung für diese Aufgabe erhielten.

Gleichzeitig gründete Robert OWEN (1771-1858) in England "Infant Schools" für Kinder bis zu sechs Jahren, die Einfluß auf die Entwicklung der Kleinkindbewahranstalten in Deutschland nahmen. Nach Samuel WILDER-

SPINN (1862) wurden diese zur Verbrechensverhütung und Vorbeugung von Verwahrlosung gegründet, zur Förderung des Schulbesuchs und zur Grundlegung einer christlichen Erziehung (vgl. GROSSMANN, 1974, 22ff). Die Reihenfolge der Argumente zeigt die Akzente dieser Anstalten: Sozialfürsorge geht vor Pädagogik.

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden Frauenvereine, die sich ebenso wie Bürgervereine der Bewahranstalten annahmen und die "Wärterinnen" stellten, ohne daß diese auf ihre Aufgabe irgendwie vorbereitet wurden. Das führte zu einer Erziehung mit straffen organisatorischen Formen und Erziehungsmitteln wie Disziplinierung.

1836 wurde in Deutschland durch die Gründung der Diakonissenanstalt in Kaiserswerth durch Pastor FLIEDNER die erste Ausbildungsstätte für Frauen geschaffen, die in Kinderbewahranstalten schulmäßig unterweisen und die religiöse Erziehung leiten sollten. Diese Ausbildung umfaßte zunächst nur wenige Monate und konnte erst 1854 auf ein Jahr erweitert werden (vgl. HOFFMANN, 1971, 27ff).

Die Kleinkindbewahranstalten für 2-6jährige breiteten sich schnell aus. Die Arbeit in ihnen wurde immer mehr von Diakonissen, kath. Frauenorden und Frauenvereinen übernommen, so daß im 19. Jahrhundert 75 % aller Einrichtungen für Kleinkinder von Caritas und Diakonischem Werk getragen wurden. Noch gab es aber keine direkte Ausbildung zur Führung und Erziehung von Kleinkindern.

Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Vorschulerziehung waren die Initiativen von Friedrich FRÖBEL (1782-1852). Er gilt als Gründer der Erziehungseinrichtungen für 3-6jährige Kinder. Grundlegend wurden seine Auffassungen von der geistig-seelischen Entwicklung in der frühen Kindheit, die stark von dem Gedankengut ROUSSEAUs und PESTALOZZIs geprägt waren, seine Spieltheorie und seine Spielgaben.
Er maß der frühkindlichen Erziehung - vor allem der emotionalen Mutter-Kind-Beziehung - große Bedeutung bei und

lenkte den Blick auf die Bedürfnisse des Kindes. Er wollte mehr behütend, entwickelnd und beschützend als vorschreibend und eingreifend erziehen.

Aus einem Spielkreis entstand 1840 in Blankenburg der erste Kindergarten, der als Anschauungsstätte für Mütter gedacht war, die hier lernen sollten, wie sie Kinder in der Familie erziehen könnten. Vergeblich versuchte er um 1845 auch Männer für die frühkindliche Erziehung zu gewinnen.

Mit der Gründung des Kindergartens hatte FRÖBEL zugleich einen neuen Frauenberuf geschaffen, denn schon bald bildete er in seinen Kursen Frauen für Familie und Spielkreise aus, die dann in Keilhau zu Halbjahreskursen für Kinderpflegerinnen und Kindergärtnerinnen wurden.

Die Bezeichnung "Kindergarten" geht auf FRÖBEL zurück. Seine Nichte Henriette SCHRADER-BREYMANN leitete davon die Berufsbezeichnung "Kindergärtnerin" ab[1].

Aus Angst vor Ausbreitung des Sozialismus wurden 1851 durch ein Verbot der Preußischen Regierung diese pädagogischen Anfänge unterbrochen. Die Aufhebung des Verbots konnte erst zehn Jahre später erreicht werden.

Etwa um 1860 setzte der Versuch ein, die bestehenden Kinderbewahranstalten im Sinne FRÖBELs zu verändern; wenngleich diese Anstalten - anders als von FRÖBEL postuliert - unter dem Druck standen, weitgehend die Familie ersetzen statt ergänzen zu müssen. Die Volkskindergärten sollten nun zu Erziehungsstätten werden und nicht vorrangig Orte der Sozialhygiene sein. Durch die entstandenen Fröbelverbände gab es erste Initiativen auf das Ziel hin, soziale Defizite aufzuarbeiten, also kompensatorische Erziehung zu leisten (vgl. GROSSMANN, 1974).

---

1 Vgl. Pädagogisches Lexikon in 2 Bd., Gütersloh 1970, vor allem die Stichworte Kindergarten und Kindergärtnerin;
- Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1970, Bd. II und zum folgenden auch KIENE, 1963.

In der einsetzenden Kindergartenbewegung vereinigten sich mehrere historische Ansätze: die Armenerziehung des 18. Jahrhunderts, die Initiativen zur Versorgung von Kindern berufstätiger Mütter zu Beginn der Industrialisierung und die pädagogische "Entdeckung" der frühen Kindheit in der Nachfolge ROUSSEAUs (vgl. FLITNER, 1974, 620ff).

Aus den genannten Vorformen wurde durch Fröbel eine pädagogisch durchdachte Institution. Seine Schriften erhielten für die internationale Entwicklung der Elementarerziehung grundlegende Bedeutung[2]. Mit seinen Versuchen, Erwachsene zur Verwirklichung seiner Ideen anzuleiten, nahm er entscheidenden Einfluß auf die sozialpädagogischen Berufe. Die Fröbelvereine schufen weitere Ausbildungsstätten und gaben ihnen eine erste Konzeption für die inhaltliche Ausformung der Ausbildung zur Kindergärtnerin.

Nachdem 1861 das Kindergartenverbot aufgehoben war, entstanden durch private Initiativen in Städten Seminare zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen. 1908 erkannte das Preußische Kultusministerium die Ausbildung der Kindergärtnerin im Lehrplan für Frauenschulen an und erließ 1911 Prüfungsbestimmungen für Kindergärtnerinnen und deren erweiterte Ausbildung zur Jugendleiterin. Damit war die staatliche Anerkennung des Berufes gesichert - gescheitert waren die Versuche, die eine Angleichung an den Lehrerberuf und ein Ausbildungsniveau auf Hochschulebene erreichen wollten (vgl. GROSSMANN, 1974, 46; HOFFMANN, 1971).

Diese Festschreibung des Professionalisierungsprozesses auf der Fachschulebene konnte bis heute trotz er-

2 "Fröbel hat auf Grundlage der Pestalozzischen Pädagogik und einer philosophisch-romantischen Theorie zur Kindesentwicklung, einmal eine Lehre von den frühen Sozialkontakten des Kindes entwickelt; zum anderen eine Theorie des Kinderspiels als des eigentlichen Mediums der kindlichen Aktivität, der Weltdeutung und des symbolischen Ausdrucks, und schließlich eine Theorie und Programmatik des Kindergartens als einer Institution angeleiteter und sozial vermittelter Welterfahrung für Kleinkinder." FLITNER, 1974, 621. - (Unterstrichenes ist im Original kursiv.)

höhter Anforderungen an die Vorschulerziehung und einer öffentlichen Problematisierung der Berufsausbildung, noch nicht grundlegend verändert werden.

Eine weitere historisch entscheidende Zäsur brachte die Auseinandersetzung um das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922/23). Verfechter der Verstaatlichung der Kindergartenerziehung und die freien Träger standen sich gegenüber. Der Staat entsprach dem Subsidiaritätsprinzip und der Auffassung, daß der Kindergarten als sozialfürsorgerische Institution eine Einrichtung der Jugendwohlfahrt sei, d.h. der Kindergarten wurde in das Sozial- anstatt in das Bildungssystem eingegliedert (vgl. GROSSMANN, 1974, 50-54).

Der sozialfürsorgerische Aspekt trat so stark in den Vordergrund, daß der Kindergarten als "Pflegestätte unschulischer Ausdrucks- und Lebensform" beschrieben wurde, was nicht ohne Rückwirkung auf die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und deren Status blieb.

Diese Entscheidung wirkte bis in die 60iger Jahre nach und verhinderte für lange Zeit, daß Ausbildungsniveau, die Arbeitsbedingungen und das gesellschaftliche Prestige der Kindergärtnerin verändert werden konnten und schuf ein Image des Berufes, das die notwendige Qualifizierung der Vorschulerziehung verhinderte (vgl. HEYER, 1974, 7; LEBER, 1969, 89).

1928 erfolgte die Erweiterung der Ausbildung von 1 1/2 Jahren auf 2 und wurde mit der inzwischen entstandenen Ausbildung der Hortnerin vereinigt zum Beruf der "Kindergärtnerin und Hortnerin". Diese Bezeichnung legte den Beruf als Frauenberuf fest. Erst 1962 kam es in Hamburg zu einer Revision, die 1967 durch die Konferenz der Länderkultusminister bundesweit übernommen wurde. Als "Erzieherberuf" öffnete er sich auch Männern, nachdem die Ausbildungsbedingungen verändert worden waren (vgl. BESSER, 1970, 3).

Der Machtwechsel 1933 erstickte alle demokratischen Ansätze in der Erziehung zugunsten des Führerprinzips (vgl. GROSSMANN, 1974, 58ff) und damit für die Ausbil-

dung der Kindergärtnerin die Ablehnung aller für Erziehung wichtigen Wissensgebiete wie Sozialpädagogik, Psychologie, Soziologie, Psychoanalyse etc. Der Kindergarten wurde im Nationalsozialismus zu einer Stätte der Sozialhygiene und einer nach Geschlechtern differenzierten "Charakterbildung" (Jungen sollten zu Soldaten, Mädchen zu Müttern werden). Die berufliche und politische Gleichberechtigung der Frau wurde als Entartung abgelehnt und mit der Idealisierung der Mutter (Mutterkult) gerechtfertigt. Das bedeutete, daß Hausfrau und Muttersein zum eigentlichen Berufsziel wurde, und Frauen auf sogenannte "weibliche" Berufe festgelegt waren. Der Beruf der Kindergärtnerin galt als solcher, weil die Ausbildung zugleich als ein Beitrag zur Mütterschulung gesehen wurde. Über die Berufsausübung konnte nachhaltig auf die Berufsauffassung bei den Betroffenen und in der Gesellschaft eingewirkt werden. 1942 wurde die Ausbildung in diesem Sinne neu geregelt und für alle Landesteile Deutschlands vereinheitlicht. Die Ausbildung fand in Fachschulen statt, die Mädchen nach dem vollendeten 16. Lebensjahr aufnahmen, wenn sie einer NS-Organisation angehörten. Durch den starken Mangel an Kindergärtnerinnen wurde auch die Ausbildung der Kinderpflegerin (einer Helferin für Kindergarten und Familie) mehr an den Richtlinien für Kindergärtnerinnen orientiert. Da diese Neuordnungen während des Krieges erfolgten, konnten sie nicht mehr voll durchgesetzt werden.

Nach dem Krieg war die Unterbringung der Kinder in Kindergärten vorrangig, um ihnen bei aller Zerstörung ein Minimum an Lebensraum zu ermöglichen. Fragen nach Struktur und Konzept der Kindergartenpädagogik traten zurück, obwohl der Umgang mit unterernährten und durch familiäre und wirtschaftliche Konflikte belastete Kinder sehr schwierig war.
So knüpfte man nach 1945 an die Tradition der Kindergärten in der Weimarer Zeit an, und die freien Wohlfahrtsverbände übernahmen nach und nach wieder die Ein-

richtungen. Die Kommunen, durch Wiederaufbauarbeiten überlastet, waren froh, diesen Bereich den freien Trägern überlassen zu können. Das hatte zwar eine weltanschauliche Vielfalt zur Folge, verhinderte aber wahrscheinlich auch das Zustandekommen einer einheitlichen Berufsorganisation und das Bemühen um neue Konzepte.

Pädagogisch griff man auf die von FRÖBEL entwickelte Konzeption zurück: durch eine kindgerecht gestaltete Erziehung das Kind schulreif werden zu lassen, ohne Inhalte und Methoden der Schule vorwegzunehmen. Eine pädagogisch anregend gestaltete Umwelt sollte dem Tätigkeitstrieb des Kindes freie Entfaltung geben. Erziehungsaufgaben waren Spiel und Spielpflege.

Daneben gelangten aber auch andere Modelle und Theorien zu Einfluß, wie die stark auf die Ausbildung der Sinne hin orientierte und Selbständigkeit unterstützende Erziehung nach M. MONTESSORI oder die tiefenpsychologisch kindorientierte Richtung nach Anna FREUD u.a.

Trotzdem blieb die Grundtendenz der Ausbildung, die mit den Bereichen Kindergarten, Hort und Heim gegeben war, dem Anspruch nach gleich (vgl. SCHRADER, 1973, 289). Eine Erzieherin wurde in zwei Jahren ausgebildet für die sozialpädagogische Arbeit mit dem Klein- und Schulkind in Kindergarten, Hort und Heim. Es läßt sich leicht denken, daß bei diesem Breitenanspruch der Ausbildung die Qualifikation eher extensiv als intensiv sein konnte, da eine Spezialisierung nur ansatzweise - durch die Wahl des Arbeitsplatzes und durch Fortbildungskurse - gegeben war.

Entscheidenden Einfluß hatte außerdem der Umstand, daß die Kindergärten in der Regel Ganztagskindergärten und vorzüglich für Kinder berufstätiger Mütter gedacht waren. Bis in die Kriegszeit hinein - zum Teil auch heute noch - wurde Mütterarbeit nur für solche Frauen akzeptiert, die zum Unterhalt der Familie beitragen mußten. Ansonsten war Frauenarbeit ehrenrührig und damit auch der Besuch des Kindergartens für ein Kind, wenn eine solche Notlage nicht gegeben war. Damit wurde die Kin-

dergärtnerin zu einer "Ersatzmutter", ein Image, das lange nachwirkte und ihr Berufsprestige in der Nähe der "Nur-Hausfrau" einordnet, die heute noch am unteren Ende einer Berufsskala rangiert.
Erst allmählich setzte sich die Auffassung von der Erziehungsbedürftigkeit aller Kinder, unabhängig von ihrer wirtschaftlichen oder sozialen Lage, durch, deren Förderung bisher eigentlich nur in der Familie geschehen sollte. Mit diesem ideologischen Frauen- und Familienbild, das in der NS-Zeit so einseitig hochgezüchtet und teilweise weiterhin festgehalten wird, hängt es wohl auch zusammen, daß die Ideen FRÖBELs, auch Männer für die Kleinkindererziehung zu gewinnen, sich bis heute kaum durchsetzen konnten. Auch jetzt ist der Beruf des Erziehers vornehmlich ein Frauenberuf und hat deshalb auch nur das Prestige in der Gesellschaft, wie es Frauen und Kinder heute im allgemeinen haben. Hinzu kommt: je jünger die zu erziehenden Kinder sind, desto kürzer ist die Ausbildung und desto geringer sind Bezahlung und Status (vgl. die Parallelen in Lehrerausbildung und -status). Politische, ökonomische und soziale Veränderungen lösten in den 60iger Jahren u.a. auch eine erhebliche Erziehungsunsicherheit der Familien aus und machten unterstützende institutionelle Maßnahmen erforderlich. Dadurch wandelte sich die Einschätzung des Kindergartens von einer sozial-fürsorgerischen Einrichtung zu einer Bildungsinstitution (vgl. GROSSMANN, 1974, 99). 1970 wurde der Vorschulbereich im "Strukturplan für das Bildungswesen" als Elementarbereich dem Bildungssystem der BRD eingegliedert.

Reformen, die eine Breitenwirkung in der Praxis der Vorschulerziehung erzielen sollen, sind aber mit Schwierigkeiten verbunden, weil die Erzieherausbildung erhebliche Defizite aufweist; d.h. die Eingliederung in das Bildungssystem allein genügt nicht, um die praktische Erziehungsarbeit in den Kindergärten zu verändern. Das ist nur über eine den Anforderungen entsprechende Aus- und Fortbildung der Erzieher zu leisten. Die Mängel des Ausbildungswesens hängen auch damit zusammen, daß die

Hochschulen in der Vergangenheit keinen Beitrag zur Kleinkinderziehung leisteten und die Fachschulen dazu nicht imstande waren. So tragen das geringe Ausbildungsniveau einerseits und die immer noch erhebliche Zahl unausgebildeter Mitarbeiter in den Kindergärten andererseits, dazu bei, daß die Kindergartenpädagogik jahrelang stagnierte und eine unbefriedigende Praxis erhalten blieb. Der Abbau eines direktiven, unreflektierten, auf Anpassung drängenden Erziehungsstiles ist beispielsweise nicht ohne konsequente Anhebung des Ausbildungsniveaus und die Erweiterung eines flexiblen und kreativen Verhaltensrepertoires sowie der Fähigkeit zur kritischen Überprüfung von Erziehungskonzepten und -zielen und den methodischen Möglichkeiten ihrer Verwirklichung zu erwarten.

1968 setzte die Entwicklung von Modellversuchen und Curricula im Vorschulbereich ein. Im Herbst 1971 wurden die höheren Fachschulen für Jugendleiterinnen zu Fachhochschulen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die zum Sozialpädagogen grad. ausbilden. Gleichzeitig verringerte sich die Anzahl der Ausbildungseinrichtungen zugunsten größerer leistungsfähigerer Institutionen.

Weitere Ansätze einer Änderung ergeben sich auf der Ebene der Hochschulausbildung: als diplomierte Sozialpädagogen interessieren sich neben Frauen auch Männer für die Elementarerziehung, obwohl unsere Gesellschaft noch wenig Neigung zeigt, diplomierten Sozialpädagogen in ihr eine reale Chance zu geben. Diese Niveauanhebung trifft noch nicht für die Erzieher zu, die weiterhin an Fachschulen ausgebildet werden.

Für das Berufsbild und sein Prestige in der Gesellschaft sind alle genannten Faktoren von Bedeutung. Im öffentlichen Bewußtsein haben sich teilweise die traditionellen Vorstellungen, die sich mit dem Namen "Kinder-Garten" verbinden, erhalten: z.B. die Auffassung, daß im Kindergarten gespielt, aber wenig Erziehung geleistet wird (wobei unter Erziehung oft nur Lehrtätigkeit verstanden wird). Von Belang ist ebenso

die Einschätzung als Frauenberuf in Abhängigkeit von der Stellung der Frau in der Gesellschaft und ihrer immer noch mangelnden faktischen Gleichberechtigung. Das zeigt sich im Image des Berufes, der Entlohnung und in fehlenden Aufstiegschancen, was den Beruf auf der Erzieherebene für Männer nach wie vor unattraktiv macht[3].

Erst der Strukturplan (1970) leitete eine entscheidende Umorientierung ein, der von dem verhängnisvollen Zusammenhang: Bewertung von familialer Kleinkinderziehung, "frauliches Wesen",und Einschätzung von sozialer Arbeit wegführt. Doch ist der Prozeß des Umdenkens noch nicht abgeschlossen. Immer noch hängt dem Beruf der Stempel des Übergangscharakters an, der auf "Ehe und Familie" vorbereitet (vgl. KÖCKEIS, 1970, 38f; BÖDLING, 1961, 317ff).
Bis in die Ministerien und Ausbildungsrichtlinien haben diese Vorstellungen nachgewirkt und schlagen auch in jüngster Zeit noch in berufskundlichen Materialien durch[4].

Erst die Kritik an der bisherigen mehr bewahrenden Arbeitsweise der Kindergärten hat die Erzieherinnen verunsichert und sie gezwungen, ihre Ausbildung und Arbeitsweise zu reflektieren und ihre Rolle und Aufgaben neu zu interpretieren.

In dieser Standortbestimmung zwischen Selbstanspruch und Anforderungsniveau der Gesellschaft ist eine fundierte Aus- und Fortbildung notwendiger denn je. Die Institutionen der Aus- und Fortbildung leiden aber an einem Defizit verfügbarer Theorien und Konzepte, die eine höhere Qualifizierung des Berufes realistisch ge-

---

3 vgl. KIENE, 1963, 14 ff, die für die Berufsbezeichnung Kindergärtnerin gegen Erzieherin argumentierte: es gehe um einen reinen Frauenberuf, der Männern nicht geöffnet werden dürfe, weil die Kindergärtnerin "die mütterliche Erzieherin von Beruf ist, ... beruhend auf den eigentümlichen Erziehungskräften der Frau". Nach ihr müßte der Beruf in seinen Zielen leiden, wenn er "die männlichen Erzieher für die ganzheitlichen heim- und lebenpflegenden Funktionen der Mutter bilden wollte".

4 vgl. HEYER, 1974, 9, 11; ebenso: AIRMOND, 1973, 88 und HUNDERTMARK/ULSHOEFER 1972, 51ff.

währleisten könnten (vgl. GROSSMANN, 1974,104). Deshalb sind Forderungen, die eine sozialpädagogische Ausbildung vom Fachschulniveau auf das Fachhochschulniveau anheben möchten, wohl zu unterstützen. Aber auch sie werden erst durch verbesserte theoretische Grundlagen und theoretisch-praktische Konzepte eine qualitativ verbesserte Aus- und Fortbildung leisten können, die wissenschaftliche Forschung und Praxis bereitstellen müßten. Als ein Beitrag dazu versteht sich dieser Arbeitsansatz, wie im folgenden gezeigt werden soll.

1.2 Einblick in die Arbeitssituation von Erziehern und Folgerungen für ihre berufliche Fortbildung

Neben dem historischen Einblick in die Berufsentwicklung ist die Kenntnis der Arbeitssituation von Belang für eine Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen, die Innovationen in die Praxis geben will.

Daß sich Erzieher im Elementarbereich oft überfordert fühlen (vgl. die folgenden Seiten), ist eine Tatsache, der im Zusammenhang mit beruflicher Fortbildung besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist, sowohl im Hinblick auf die zu erwartende Motivation zur Teilnahme als auch auf die Organisation von berufsbegleitenden Lernmöglichkeiten hin. Die Arbeits- und Lebenssituationen der Erzieher sollten in Dynamik, Relationen und Funktionen als Bedingungsvariablen für didaktisch-methodisches Arbeiten in Fortbildungskursen berücksichtigt werden.

Folgender Zusammenfassung liegt eine Befragung zugrunde, die März bis Mai 1972 100 Erzieherinnen erfaßte. Sie ist nicht repräsentativ, hilft aber einen Einblick in das Bedingungsgefüge zu gewinnen, das sich aus beruflichem Selbstverständnis, Möglichkeiten der Berufsausübung, Ausbildung etc. ergibt. Der Untersuchung lag die Annahme zugrunde, daß das Zusammenspiel der genannten Faktoren die Lernsituation und die Effektivität der Fortbildungskurse mitbestimmt. Die Auswertung der Be-

fragung ist auf diesen Aspekt bezogen[5].

(1) Bei den persönlichen Daten der Befragten war zunächst das jugendliche Alter der meisten Erzieherinnen beim Eintritt in das erste Berufsjahr (67 % sind unter 20 Jahren) bemerkenswert. Diese Tatsache könnte auf mögliche entwicklungspsychologisch bedingte Ursachen hinweisen, die die besonderen Schwierigkeiten des Praxiseinstiegs nach der Ausbildung erklären könnten (vgl. v. DERSCHAU, 1974, 79-81). Dieser Praxiseinstieg führt nach Aussagen der Erzieher durch das noch unbewältigte Theorie-Praxis-Problem zu großer Verunsicherung und begünstigt bei vielen eine Tendenz zu unbewußter unkritischer Anpassung an den vorgefundenen Arbeitsstil des Betriebes. Das heißt, daß in der Praxis Innovationen durch eine veränderte Ausbildung nur dann zum Tragen kommen, wenn das erste Berufsjahr eine intensive Beratung und Stützung durch eine Ausbildungs- oder Fortbildungsinstitution erhält (vgl. die Anregungen S. 195).

Weiter zeichnete sich eine beginnende Verschiebung der Herkunft der Erzieherinnen ab. Die vorherrschende Schulgrundlage ist der Realschulabschluß, aber 51 % der Väter und 66 % der Mütter haben keine mittlere Reife. Das könnte im Sinne einer "Aufsteigertendenz" Bedeutung haben, die die Anpassungswilligkeit verstärkt - worauf einschlägige soziologische Studien hinweisen (vgl. AGNOLI, 1973, 748).
Diese Daten[6] könnten hinweisen auf eine mangelnde Flexibilität im Umgang mit den Sprachcodes (BERNSTEIN, OEVERMANN), die weder in der Familie noch in der Schule mit ihrem betont einseitigen Kommunikationsverhalten erworben werden konnte. Dieser Trend

---

5 Fragebogen, Daten, ausführliche Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse siehe HEYER, 1974.

6 vgl. die Diskussion dieser Ergebnisse mit den kontroversen Ergebnissen einer Befragung von KIETZ, in HEYER, 1974, 40-43 und KIETZ, 1966.

könnte ursächlich mitbeteiligt sein an dem restriktiven Kommunikations- und Interaktionsstil, der beispielsweise in den Untersuchungen von A. TAUSCH u.a. (1968a) festgestellt wurde.

Ebenfalls kann ein weiterer Zusammenhang dieser Daten mit der Zurückhaltung der Erzieher gegenüber der Informationsquelle Lektüre (31 % bezieht keine Fachzeitschrift) gesehen werden. Weder die Familie noch die Schule konnten dieses Medium im notwendigen Ausmaß für die Fortbildung erfahrbar machen und fördern.

Hier lassen sich Forderungen an Fortbildung ableiten, die sowohl die Förderung der kommunikativen Kompetenz betreffen als auch den reflexiven Umgang mit schriftlichen Medien, und Erzieher ermutigen und befähigen sollte, mehr als bisher auch didaktisch nicht aufbereitete Materialien zur Information und Fortbildung sinnvoll nutzen zu können (vgl. GROSSE-JÄGER, 1977, 115ff).

(2) Die äußeren Arbeitsbedingungen in den Kindergärten liegen weit unter dem, was als pädagogisch förderlich und vertretbar gelten kann. Sie weisen auf eine Diskrepanz hin zwischen den gesetzlichen Vorschriften der Länder und der Realität. Die Kindergartengruppen haben eine durchschnittliche Größe von 29 Kindern, und in vielen Einrichtungen gibt es zu wenig oder zu kleine Räume. Auf 31 Kinder kommt im Schnitt eine Fachkraft, die zu 45 % auch für die Reinigung der Räume zuständig ist.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Befragung aus dem Raum Köln (vgl. FRÜTEL, 1975, 226).
Diese einschränkenden Arbeitsbedingungen wirken auf das Erziehungsverhalten. BARRES (1973) stellte fest: je größer die Kindergruppe, um so dirigistischer ist das Verhalten der Erzieherin. Seiner Feststellung, daß die äußere Arbeitssituation nicht so einschneidend für das Erzieherverhalten sei wie die Persönlichkeitsstruktur, kann nur mit Einschränkung zugestimmt werden. Es bleibt zu fragen, inwieweit nicht

das Bewußtsein, unter ungünstigen Bedingungen zu arbeiten, Resignation und Routine im Erzieherverhalten fördern und einerseits zum Anlaß wird sich für mangelnde Innovation entschuldigt zu halten, andererseits Überlastung ungünstige Persönlichkeitsmerkmale verstärken kann. Möglicherweise bewirkt die Kapitulation vor den äußeren Verhältnissen, die als durch eigene Initiative wenig veränderbar erfahren werden, als Transferbarriere, die ein Umsetzen von Fortbildungsanregungen in die Praxis verhindern.

Ein Zusammenhang wird auch vermutet zwischen diesen als belastend erlebten Arbeitsbedingungen und einigen konkreten Verhaltensaspekten von Erziehern. Nach eigenen Aussagen führen sie oftmals Programme, Beschäftigungen mit Kindern usw., zur Bestätigung und Rechtfertigung eigener Leistung durch, anstatt zunächst nach den Bedürfnissen der Kinder zu fragen oder deren Anregungen aufzugreifen. Oder sie versuchen die Kinder um der eigenen Ruhebedürftigkeit willen zu disziplinieren.
Zwar lassen sich durch Fortbildung die materialen Arbeitsbedingungen nicht direkt ändern, aber die Erzieher könnten für ihr Verhalten und die sie bestimmenden Einflüsse sensibilisiert werden, um belastenden Situationen nicht nur ohnmächtig ausgeliefert zu sein.

63 % der befragten Kindergärten wurden von Erzieherinnen geleitet, die damit zum Teil Aufgaben übernommen haben, auf die sie durch die Ausbildung gar nicht oder mangelhaft vorbereitet sind (z.B. Einführung junger Kolleginnen in die Berufspraxis, Elternarbeit, Koordinationsaufgaben usw.). Diesem Mangel könnte durch gezielte Fortbildungsarbeit abgeholfen werden und, durch eine Praxisberatung ergänzt, zu langfristigen Lernprozessen und qualifizierterer Arbeit führen.

80 % der Kindergärten waren Ganztagsbetriebe, ein Teil davon mit Doppelbelegung, d.h. vormittags und nachmittags arbeitet die Erzieherin mit einer neuen Kindergruppe. Das provoziert die Routine, denn Vorbereitung,

Planung der Arbeit und Teambesprechungen gehören ebensowenig wie Fortbildung obligatorisch zur Arbeitszeit, sondern müssen in der Freizeit geleistet werden. Deshalb fühlen sich 77 % der Befragten entweder überfordert (vor allem die jüngeren) oder abgearbeitet (besonders die älteren).
Solch ein desolater Zustand verhindert oder erschwert eine reflexive Erziehungstätigkeit, weshalb die Institution Fortbildung in Solidarität mit den Erziehern und in Kenntnis dieser Praxissituation an der Veränderung dieser Situation mitarbeiten müßte.

(3) Kritisch und defizitär ist auch das Verhältnis der Erzieherin zu den Eltern der Kindergartenkinder. Mit 51 % beschränken sich die Beziehungen auf das Abholen der Kinder und das Bezahlen der Gebühren.

Das Erziehungsgespräch als Kontaktform wird mit 5 % nur verschwindend gering genutzt (vgl. FRÜTEL, 1975, 227). Hier werden Chancen der Elternarbeit vertan, denn die funktionalen Kontaktmöglichkeiten könnten ausgebaut werden, wenn die Erzieherin auf die Gesprächssituation genügend vorbereitet wäre. Es ergibt sich eine weitere wichtige Aufgabe für Fortbildung (vgl. HUPPERTZ, 1974).

Hinzu kommt der Leistungsdruck, unter dem sich die Erzieher von den Eltern her fühlen bei gleichzeitiger mangelnder Wertschätzung ihrer Tätigkeit durch die starke Erwartung einer 'bloßen' Beaufsichtigung der Kinder. Dazu stellt BARRES (1973, 220) in seiner Untersuchung fest, daß manche Gruppenleiterin nur aus Angst vor Zurechtweisung oder Konflikten mit den Eltern deren Erziehungs- und Leistungsnormen in der Kindergruppe durchsetzt.

Diese Ambivalenz der Elternerwartungen: Beaufsichtigung einerseits und qualifizierte Vorbereitung auf die Schule andererseits (die von 50 % der Erzieher als spezifische Aufgabe erkannt wird) macht es den Erziehern sehr schwer, sich ein offenes Erziehungskonzept zu erarbeiten und Anregungen von außen (z.B. Fortbildung) umzusetzen.

Ähnlich vermissen die Erzieher Kooperationsbereitschaft, Verständnis und größeren Entscheidungsspielraum bei den Trägern, Anerkennung und Unterstützung von der Leitung des Kindergartens und den Kolleginnen. Von Eltern und Trägern geht ein Druck zur Anpassung an deren Erwartungen aus, dem sich die Erzieherin kaum entziehen bzw. ihm angemessen entgegentreten kann.

In dieser Situation könnte Fortbildung die Funktion haben, das Team- und Kooperationsverhalten der Erzieherin stärker zu entwickeln mit dem Ziel, durch größere Solidarität mit den Kolleginnen und eine intensivere Reflexion der Arbeitssituation Lösungsstrategien zu finden, die sich mit Unterstützung von Kollegen durchsetzen lassen. Damit könnte das Arbeitsklima entlastet und gleichzeitig gelernt werden, eigene Intentionen und Ziele gegenüber Eltern und Trägern wirkungsvoller zu vertreten.

(4) Hohe Unzufriedenheit zeigen die Erzieherinnen mit dem Einkommen (65 %), und zu 79 % fühlen sie sich durch andere negativ eingeschätzt.

Das Motiv für die Berufswahl war bei den meisten die Liebe zur Arbeit mit Kindern, und trotz der Enttäuschungen durch die Realität würde die Mehrheit den Beruf heute wieder wählen und will auch noch länger in ihm arbeiten.

Obwohl die öffentliche Kritik an der Kindergartenpädagogik von 77 % als berechtigt angesehen wird, fühlen sie sich zu 88 % dadurch nicht verunsichert, sondern sehen nur die eigene Misere bestätigt. Diese Aussagen scheinen nicht ganz stimmig zu sein; sie könnten darauf hinweisen, daß sich hoher öffentlicher Anspruch und der erlebte Erwartungsdruck von Eltern und Trägern ebenso unstimmig niederschlagen in dem, was für sie meßbar ist: Wertschätzung und Einkommen. Andererseits scheint das "innere Stehen zum Beruf" (vgl. STRANG, 1969, 148ff) eine Art Schutzmechanismus zu sein, der einer Selbstverstärkung gleichkommt und bei-

spielsweise in einem Verhalten beobachtbar wird, das verbal zwar abgelehnt, aber faktisch realisiert wird. Das zeigt sich u.a. auch bei Schwierigkeiten, die Erzieherinnen mit "schwierigen Kindern" haben. Zusammenhänge zwischen dem Aggressionsniveau der Kinder und eigenem Erziehungsverhalten werden kaum erkannt, weil das eigene Verhalten anders eingeschätzt wird (vgl. TAUSCH, A., 1968b). Möglicherweise wird hier der Druck, unter dem die Erzieherin steht, unbewußt an die Kinder weitergegeben.
Beruflicher Fortbildung stellt sich daher die Aufgabe, Lernprozesse anzuregen, die zu sensiblerer Wahrnehmung eigenen Verhaltens führen und dessen Zusammenhang mit subjektiven und objektiven Gegebenheiten klären, so daß eine reflexive Distanz und Überprüfung des konkreten Erziehungsverhaltens möglich und durch eingeleitete Supervisionsprozesse veränderbar werden könnte.

(5) Wie die Untersuchung ergab, hat die Einstellung zum Beruf - wie sie sich im Motiv zur Berufswahl ausdrückt - Einfluß auf die Kontakthäufigkeit und -qualität mit den Kolleginnen und kann zeigen, inwieweit die Berufsgruppe zur relevanten Bezugsgruppe wird. Es ergab sich ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und der Beurteilung der kollegialen Zusammenarbeit, wobei die mittleren Altersgruppen (25 - 30 Jahre) diese am negativsten beurteilten und die ältesten am positivsten.

Man kann sagen, daß sich in dieser Untersuchung die Kontakte abhängig erweisen von der Bewertung der Zusammenarbeit. Das hat vermutlich einen gewissen Einfluß auf die Übernahme von Normen der Berufsgruppe - auch im Hinblick auf die Einschätzung von Fortbildung.

(6) Der erlebte Erziehungsstil in den Ausbildungsstätten erweist sich aus den gewonnenen Daten als eine Ursache für erlerntes eingeschränktes Kommunikationsverhalten und stark dirigistisches Erziehungsverhalten. Diese Zusammenhänge werden auch von der Pädagogischen Psychologie nahegelegt, z.B. im Begriff des Modell-

lernens (vgl. TAUSCH, A. u. R. 1971 und Kap. 4). Der Unterrichtsstil, die dort gebräuchlichen Methoden und Medien, werden zusammen mit den Erfahrungen des ersten Praxisjahres zum Modell für berufsspezifisches Verhalten, wie es auch in den Beobachtungen von A. TAUSCH (1968a) und BARRES (1973, 190f) festgestellt wurde.

Zur Ausbildungssituation äußern sich die 23 - 30jährigen am kritischsten und negativsten. Die Antworten zur Relevanz der einzelnen Unterrichtsfächer weisen darauf hin, daß den Erzieherinnen in vielen Fällen Sinn und Zusammenhang eines Faches mit dem angestrebten Beruf nicht deutlich wurde. Die Arbeitsmethoden und der Medienumgang in den Fachschulen zeigen eine einseitige Überbetonung des Lehrer- und/oder Schülervortrages und ein deutliches Übergewicht eines als dirigistisch empfundenen Lehrerverhaltens. Das hat - im Sinne des Modellernens - Konsequenzen für den Arbeits- und Verhaltensstil im Kindergarten (vgl. v. DERSCHAU, 1974, 63-65). Wenn dargebotene Theorie und erlebte Praxis einander widersprechen, wirkt das Erleben stärker nach und führt eher zur Verhaltensnachahmung[7].

Das erlebte Lehrerverhalten in Fortbildungskursen könnte eine korrigierende und auf neues Verhalten hin erweiternde Modellfunktion haben (vgl. Kap. 4.3 u. 4.4). Um neue Verhaltensstile bewußt erlernbar zu machen, sollten pädagogische Einstellungen und Erzieherverhalten im Zusammenhang reflektiert werden und das Lernangebot in Information und Interaktionsstruktur übereinstimmen (vgl. Kap. 3 und 4).

(7) Aggressivität und Verhaltensschwierigkeiten der Kinder werden den Erzieherinnen vor allem in großen Gruppen zum Problem. Es fiel auf, daß die Kindergruppe als Möglichkeit der sozial-kommunikativen Erziehung kaum in den Blick kommt. Agieren mit vielen steht oft für Gruppenarbeit. Das ist ein Hinweis für die Hilflo-

---

7 vgl. zu diesem Aspekt TAUSCH, A. u. R., 1971, 163-164, 218-223, 433-434 und BARRES, 1973, 194.

sigkeit und die Überforderung von Erziehern, theoretische Kenntnisse in der Praxis umzusetzen, wenn sie nicht erfahrbar waren und kognitives und soziales Lernen sich nicht verbinden konnten. In diesem Sinne gewinnt die Struktur der Lerngruppe in der Fortbildung eine wichtige Funktion: das Erleben und das Verstehen von Gruppenprozessen als Voraussetzung für ihre Transferierbarkeit zu ermöglichen.

(8) Die vorhin bereits angedeutete mangelnde Selbstevaluation zeigt sich ebenso darin, daß sich zwar viele Erzieher unter Streß fühlen (72 %), erstaunlicherweise gleichzeitig der Meinung sind, daß es ihnen gelingt, voll auf die Bedürfnisse der Kinder zu achten. Dieses Wahrnehmungs- und Reflexionsdefizit, bezogen auf eine unkritische Einschätzung eigenen Verhaltens und seiner Wirkungen, unterstützt Tendenzen, in der Beschäftigung mit Kindern solche zu bevorzugen, die Anerkennung und Zuwendung von Kindern sichern oder die der eigenen Vorliebe mehr entsprechen[8]. Aussagen, die dies bestätigen, stehen im Widerspruch zu den geäußerten Erziehungsintentionen. Als angestrebte Hauptaufgabe wird die allseitige Förderung der Kinder mit 54 % und die Selbständigkeit der Kinder mit 27 % genannt. Bei den Nennungen der Erziehungsziele liegt die Sozialerziehung bei 3 %: Ein Hinweis, daß die Reflexion über die pädagogische Relevanz der sozialen Beziehungen und Strukturen zu diesem Zeitpunkt in der Praxis der Kindergärten noch kaum ins Blickfeld geraten war (vgl. BARRES, 1973, X) bzw. die Erzieherinnen sich dieser Aufgabe gegenüber besonders hilflos fühlten. Das hat sich zum Teil, wie die Kölner Befragung zeigt, inzwischen verschoben (vgl. FRÜTEL, 1975, 227f); dennoch scheint in der Praxis Sozialerziehung in ihren vielfältigen Dimensionen noch mehr Wunsch und Intention zu

8 Musische Erziehung beispielsweise wird leicht zum Mittel, sich selbst zu verwirklichen und darzustellen, Erfolge greifbar und sichtbar zu machen, um auf diese Weise sich selbst und anderen seine Wirksamkeit zu beweisen.

sein als konkretes Erziehungsverhalten.

Ähnlich ist es mit den Angaben zur erwarteten und erwünschten Selbständigkeit der Kinder (64 %). Beobachtungen zeigen, daß Selbständigkeit der Kinder schnell an Grenzen stößt, wenn die Interessen der Erwachsenen tangiert werden.

Die vielfache Konzeptlosigkeit in der Kindergartenarbeit belegen auch Antworten zu der Frage, was unter "Vorbereitung auf die Schule" verstanden wird: 48 % meinen durch die Einführung einer Lesemappe oder ähnlichem der Forderung Genüge getan zu haben; 22,5 % sagen, sie würden nicht bewußt auf die Schule vorbereiten.

Die sich in diesen Aussagen zeigende Unsicherheit, die entweder darauf verzichtet, eine Strategie zu entwickeln oder unkritisch nach einem Materialangebot greift - ohne dies wiederum auf seinen Sinn, seine Ziele und Einsatzmöglichkeiten kritisch zu prüfen -, könnte durch praxisnahe Fortbildung in Richtung auf Sicherheit und Sachkenntnis zur Einschätzung von Materialien und Klarheit in Zielen und Verhaltensstrategien verändert werden.

Die Folgerungen, die diese Ergebnisse für Fortbildung nahelegen, werden in Kap. 3 und 4 zu einem Konzept beruflicher Fortbildung führen, das praxisnahes Lernen ermöglichen soll.

1.3 Probleme der Professionalisierung im Fortbildungsbereich

Auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung des Berufes und der konkreten Arbeitssituation ist es verständlich, daß in soziologischen Rangskalen zur Beliebtheit und zum Prestige eines Berufes der Erzieherberuf gar nicht oder nur sehr selten aufgeführt wird (vgl. HEYER, 1974, 13ff). Daraus kann man mit Erich FRISTER (1972, 36) den Schluß ziehen, daß die gesell-

schaftliche Anerkennung des Erzieherberufes "gleich null ist", was einschränkend mehr für den Erzieherberuf im engeren Sinne, die Kindergärtnerin, gilt.

Das schließt nicht aus, daß von der Gesellschaft anspruchsvolle Erwartungen an den Erzieher und seine Tätigkeit gerichtet werden: Forderungen und Ansehen stimmen nicht überein.

FRISTER sieht die Stellung des Erziehers in der Gesellschaft als eine Art "magisches Viereck" (S. 37), dessen vier Seiten er: fehlende gesellschaftliche Anerkennung, Gleichsetzung von Erziehung mit Abrichtung, Ausrichtung an einem unerreichbaren Idealbild und die daraus resultierende Enttäuschung über den Erzieher, nennt. Er untersucht die Gründe für diese Phänomene und findet, daß die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung mit der Feminisierung des Berufes zusammenhängt und dem bestehenden Vorurteil, daß Spielen mit Kindern angenehm und deshalb keine Arbeit sei. Dem entspricht die tarifliche Einstufung des Berufes. Zwar konnten in den letzten Jahren tarifpolitische Verbesserungen erreicht werden, doch drückt sich in der Tatsache einer solchen Maßnahme allein noch keine Aufwertung des Berufes aus. FRISTER weist nach, daß in den 60ger Jahren Kindergärtnerinnen und Heimerzieherinnen im Bundesangestelltentarif (BAT) in die gleiche Gruppe eingereiht wurden wie die Hundedompteure (vgl. FRISTER, 1972, 40).

Eine weitere Ursache für die mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung sieht er in der Überzeugung, daß kraft angeborener Qualifikation eigentlich jeder ein Erzieher von Natur aus sei. Der Begriff "Lernen" wird meist im Sinne schulischer Wissensvermittlung verstanden und kaum mit dem Kindergarten in Zusammenhang gebracht. Soziales Lernen im Sinne von "lernen des Umgangs mit sich selbst und anderen" (ders. 42) ist im allgemeinen Bewußtsein noch nicht hoch genug bewertet, um das Image einer Berufsgruppe zu bestimmen, die vorzüglich solches Lernen ermöglichen will. Eher wird die Vermittlung von Kulturtechniken und entsprechenden Fähigkeiten geschätzt, weshalb Erzieher, die in Vorschul-

klassen arbeiten, einen Prestigezuwachs haben, obwohl sie längst nicht ranggleich mit den Lehrern sind.

Abhilfe kann hier nur werden, wenn die Einsicht sich durchsetzt, daß Erziehenkönnen gelehrt und gelernt werden kann und muß, wenn öffentlich anerkannt wird, daß das Organisieren von Lernsituationen und -verfahren auch für den Bereich kognitiven und sozialen Lernens im Elementarbereich eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ist (vgl. FRISTER, 1972, 44-55; SCHRADER, 1973, 289).

Das unerreichbare Idealbild, von dem FRISTER spricht, ist vor allem für den Erzieher selbst verhängnisvoll. Wo hohe Anforderungen an den Beruf und die Vorstellung von der natürlichen Befähigung zusammentreffen, kann ein Versagen nur auf der subjektiven Ebene als Mangel an Einsatz, gutem Willen etc. gesehen werden. Da andererseits jeder sich aufgrund seines "angeborenen Talentes" bei der Beurteilung von Erziehung zuständig fühlt, werden äußere Kriterien des Funktionierens, der Ordnung und Disziplin zum Kontrollinstrument und Maßstab für die Erziehungsleistung und die Person des Erziehers. Konsequenterweise muß man folgern: wenn Erziehenkönnen zum größten Teil angeboren ist, ist es nicht lernbar. Die Folgen für die Aus- und Fortbildung liegen auf der Hand. Unter diesen Bedingungen sind nur dann sinnvoll Lernangebote zu machen, wenn gleichzeitig ein Bemühen um eine Einstellungsänderung bei den Erziehern selbst und in der Öffentlichkeit einsetzt. Sonst bleiben Erzieher im Widerspruch stecken: einerseits sollen sie einem überzogenen Ideal aus "natürlichen" Kräften genügen[9], andererseits werden sie in Informationsveranstaltungen und der teilreformierten Ausbildung mit Ergebnissen wissenschaftlicher

9 vgl. die Ausführungen von FRISTER mit den Auswirkungen der historischen Entwicklung des Berufes. Für die Überidealisierung des Berufes können Zusammenhänge erkannt werden, die aus einer historischen Wurzel kommen.

Grundlagenforschung konfrontiert, die sie dann praxisgerecht verarbeiten und umsetzen sollen. Bei allem Bemühen können sie diese Differenz zwischen Selbst- und Fremdansprüchen nicht allein auflösen. Zudem besteht die Gefahr, daß die "Idealisierung" des Berufes von den Bedingungen ablenkt, unter denen er vielfach ausgeübt werden muß, was dann zur Enttäuschung über den Erzieher führt.
Zwar hat der Strukturplan (1970) erweiterte Normen für die Qualifikation des Berufes vorgeschlagen und damit vermehrte Anerkennung, aber diese Normen sind noch nicht allgemein verwirklicht und durchgesetzt.

Aufgrund dieser Diskussion kann deutlich werden, daß Professionalisierung ein Mehrfaches umfaßt: eine Umorientierung und Neukonstruktion der Berufsidentität, damit verbunden eine Statuserhöhung und ein Prestigezuwachs. Für den Erzieherberuf hat ein Entwicklungsprozeß begonnen, der wegführt von einer betonten Deutung des Berufes im Zeichen der Berufung[10], von einer Auffassung von Dienst (vgl. KIENE, 1963) - d.h. starker sozialer Akzentuierung aufgrund subjektiver Neigung und ethischem Auftrag - hin zur Arbeit als einer Tätigkeit, die von Leistung bestimmt ist und vor allem auch den Lebensunterhalt sichert. Dadurch verliert das Kriterium der Befriedigung an Vorrang gegenüber dem der Leistung und Effektivität (vgl. UTERMANN, 1973, 13-20). Sachverstand, Kompetenz und Entscheidungsautonomie werden zur Basis der Berufsrolle und heben so Professionalisierung von Verberuflichung ab, die solche Berufs-

10 vgl. UTERMANN, 1973, 10; BOLTE, 1972, 106; vgl. HARTMANN, 1973: Unter Berufung wird die individuelle Identifizierung mit einer Aufgabe verstanden, die im christlichen Bereich als durch göttliche Anrufung zustande kommend aufgefaßt wurde. Diese religiöse Berufsauffassung wird abgelöst von der säkularisierten Auffassung, die mit Berufung eine spezifische aber konstante Berufsneigung meint, der wesentlich die persönliche Zufriedenheit zugeschrieben wird. Dieses Verständnis verliert sich immer mehr zu Gunsten einer mehr funktionalen Definition der Arbeitsverfahren und der -leistung.

positionen abdeckt, die sich aus bisher familialer Arbeitsteilung zu hauptberuflichen Tätigkeiten entwickelten (vgl.BOLTE, 1972, 106).
In diesem Sinne ist für den Beruf der Erzieher ein Prozeß in Gang gekommen, der erste Ansätze einer beginnenden Professionalisierung zeigt[11].

Der Gebrauch des Begriffes Professionalisierung ist nicht einheitlich (vgl. HESSE, 1968). Als "professions" werden im englichen Sprachgebrauch nur solche Berufe bezeichnet, die ein hohes Maß an Ausbildung, Ansehen und Einfluß aufweisen im Sinne von "old established professions" (vgl. JACKSON, J., 1970, 3-15).
Für den deutschen Sprachgebrauch ergibt sich eine Akzentverschiebung, die mit Professionalisierung Prozesse der Entstehung und qualitativen Veränderung von Berufen im Dienstleistungssektor erfaßt und sich an sogenannten "freien Berufen" orientiert[12]. Ein Prozeß also, der zunehmend von Verwissenschaftlichung und theoretisch einordbarem Berufswissen und sozialer Orientierung am gesamtgesellschaftlichen Wohl gekennzeichnet ist.
H. LÜDTKE (1973) erkennt als Tendenz der Professionalisierung im sozialpädagogischen Bereich, daß sie sich auf die Fähigkeit zentriert, selbständig und situationsangemessen die Entscheidungsspielräume in der eigenen pädagogischen Praxis zu nutzen, also professionelle Autonomie zu erreichen.

Die Berufssoziologie charakterisiert zusammenfassend den Prozeß der Professionalisierung wie folgt:
(1) durch gesellschaftliche Entwicklungen werden in der Praxis gesteigerte Anforderungen an systematisiertes Wissen für Problemlösungen im Berufsbereich gestellt und im weiteren eine Neuordnung und höhere Qualifikation der Ausbildung angestrebt;
(2) dazu wird eine Analyse des Tätigkeitsbereichs not-

---

11 vgl. DAHEIM, 1969, 383f; UTERMANN, 1973, 20/21, 25/26; CLAESSENS, 1968, 104ff.

12 vgl. UTERMANN, 1973, 13-19 und HARTMANN, 1968, 193-216.

wendig, die zur Klärung des Selbstverständnisses und zur Deligierung von Aufgaben führt, die nicht mehr als dazugehörig empfunden werden.

(3) Es setzt eine stärkere berufliche Organisierung ein und das Bemühen um einen Berufskodex, entsprechende staatliche Regelungen und eine dauerhafte Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Forschung.

Nach CLAESSENS (1968, 104ff) gilt, daß mit zunehmender Professionalisierung die Schule als Qualifikationsbasis an Gewicht gewinnt und das Niveau der Ausbildung mit dem Grad der Professionalisierung eines Berufes steigt. Wichtig ist für die Profession das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Kompetenz, Zuverlässigkeit und Qualität der Leistung der Positionsinhaber, und das umso mehr, wenn die Berufsarbeit zentrale Werte der Gesellschaft tangiert, was sich auf die Erzieher bezogen z.B. in den Erwartungen von Eltern und Öffentlichkeit ausdrückt.

Da Berufsbewußtsein, Berufsethik und Berufsnormen zu den Grundlagen einer Profession gehören, bedarf der Beruf einer grundlegenden Konzeption. Es kann angenommen werden, daß mit zunehmender Professionalisierung, durch den Zuwachs an Status und Anerkennung, auch die Berufszufriedenheit steigt (vgl. UTERMANN, 1973, 23).

Zusammenfassend können als Voraussetzung für die Profession eines Berufes gelten: eine länger dauernde theoretisch fundierte Spezialausbildung, eine möglichst weitgehende persönliche und sachliche Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit bei der Berufsausübung und das Vertrauen in die fachliche Kompetenz von seiten der Empfänger der Leistungen und dadurch Anerkennung des Berufes (vgl. FRISTER, HARTMANN).

Der Beginn eines solchen Prozesses bringt für die Positionsinhaber starke Verunsicherungen mit sich, besonders dann, wenn die Zusammenhänge noch nicht erkannt werden und sich die Individuen nur Erwartungen und

Zwängen gegenüber sehen, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Daß dieser Prozeß nur langsam und unter vielen Schwierigkeiten vorankommt, bis eine Neuorientierung des Berufes erreicht sein wird, kann für den Erzieherberuf auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung und der Situationsanalyse verständlich werden (vgl. GRÜBL, 1974). Es bleibt zu überlegen, in welcher Weise Fortbildung von Erziehern den begonnenen Prozeß fördern kann.

Die Revision der Ausbildung ist durch verschiedene Initiativen in Angriff genommen worden (vgl. v. DERSCHAU, 1974, 99ff). Wissenschaftliche Forschung hat begonnen, sich mit der Elementarerziehung zu befassen, und vielerorts wurde mit der Entwicklung von Curricula für den Vorschulbereich begonnen. Noch fehlt es an wissenschaftlich fundierten Berufskonzepten und klaren bildungspolitischen Entscheidungen, um die notwendig zu leistende Umschreibung der unterschiedlichen Berufsbereiche und -berechtigungen aller im sozialpädagogischen Bereich Tätigen einander zuzuordnen und ein eindeutiges Delegationsprinzip zu erreichen: für Diplompädagogen, Sozialpädagogen grad., Erzieher und Kinderpflegerinnen (vgl. THIERSCH, 1974, 554f).

Neben diesen Organisations- und Qualifikationsfragen entstehen Schwierigkeiten materieller Art (Finanzierung von Aus- und Fortbildung, Planstellen etc.). Problematisch ist auch das unterschiedliche Selbstverständnis und Ausbildungsniveau der Betroffenen, die nur durch eine Gleichzeitigkeit von bildungspolitischen Entscheidungen, Entwicklung eines Berufskonzeptes, verbesserte Aus- und Fortbildung und Solidarisierung und Zusammenschluß der Berufsgruppen erreicht werden kann (vgl. FRISTER, 1972, 51).

Im Sinne der Professionalisierung sind alle Versuche als Rückschritt anzusehen, die in jüngster Vergangenheit durch Weiterbildungsprogramme - in Form von verkürzten Vollzeit- oder berufsbegleitenden Lernangeboten - ungelernte Kräfte, Hausfrauen, Kinderpflegerin-

nen usw. durch Umschulungsmaßnahmen zu Erziehern ausbildeten. Diese verkürzten Ausbildungen verhindern eine Niveauanhebung, indem sie sich am gegebenen Fachschulniveau orientieren und dieses weiter aushöhlen, anstatt qualitativ bessere Möglichkeiten zu suchen.

Die Analyse des Telekollegs für Erzieher (vgl. HEDERER, 1975) zeigt zwar im Notenvergleich der Abschlußprüfungen mit den Fachakademien in Bayern kein schlechteres Abschneiden der Telekollegabsolventen, doch erscheinen Prüfungsnoten als ein fragwürdiges Instrument, um die Qualität einer Ausbildung zu belegen. Eher ist zu vermuten, daß die Teilnehmer, nach der für sie belastenden Umschulungsmaßnahme, für die nächste Zeit "lerngesättigt" und an weiterer Fortbildung wenig interessiert sind. Ebenso besteht die Gefahr, daß sie sich leicht für kompetent halten ohne zu überprüfen, wieweit ihr situatives Erziehungsverhalten tatsächlich kompetent ist, da bei diesen Projekten eine Betreuung der Praxis nach der Ausbildung nicht gegeben war.

Der Professionalisierungsanspruch fordert von der Fortbildung Kompetenzen zu fördern, damit die Qualität der Arbeit das Vertrauen der Leistungsabnehmer stärkt. Darum gilt es, Defizite der Ausbildung zu kennen und aufzuarbeiten, in neue Wissens- und Erfahrungsgebiete einzuführen, diese zu erweitern und zu vertiefen, Flexibilität und Reflexivität zu fördern und auf Aufgaben vorzubereiten, die in der Ausbildung noch nicht aktuell waren oder nicht intensiv genug angeboten werden konnten (vgl. v. DERSCHAU, 1974, 41f). Das kann weder in Aus- noch in Fortbildung allein durch eine Aktualisierung und Überprüfung der Inhalte geschehen, sondern auch die Lehr- und Lernmethoden müssen neu konzipiert werden, um im Sinne der Professionalisierung durch Förderung von Kompetenz und Autonomie eine Veränderung der Berufspraxis zu erreichen.

Wenn andererseits Fortbildung als Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsarbeit anerkannt wird, ist ihr Ort im beruflichen Bildungssystem zu überprüfen: kann

sie als freiwilliges Angebot bestehen bleiben, oder muß sie im Qualifizierungssystem verankert werden? Aufstiegsmöglichkeiten, Höherqualifizierung bzw. Spezialisierung für bestimmte Tätigkeitsfelder oder neue Schwerpunktbildungen im gegebenen Arbeitsbereich könnten über Fortbildung ermöglicht werden. In jedem Arbeitsfeld gibt es besonders notwendige und herausgehobene Tätigkeiten (z.B. Kindergartenleitung, Arbeit mit erziehungsschwierigen, behinderten Kindern, Elternarbeit oder Supervision als Schwerpunktarbeit), für welche die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen nicht ausreichen, sondern Zusatzausbildungen, Spezialisierungen notwendig werden. Damit würde auch eine Gelegenheit geschaffen, sich während des Arbeitslebens neu zu orientieren oder sich einen weiteren und/oder neuen Schwerpunkt zu schaffen. Hier liegen noch Aufgaben für wissenschaftliche Forschung, die Art und Notwendigkeiten von Spezialisierung, Schwerpunktbildungen im Elementarbereich zu untersuchen und zu konkretisieren hätten.

Die Ausbildung durch gezielte Fortbildung zu ergänzen, kann nicht nur der Initiative einzelner und dem Entgegenkommen von Trägern überlassen bleiben, sondern muß allgemein verbindlich geregelt werden.

In bezug auf Fortbildung vollzieht sich Professionalisierung aber nicht nur in institutionell angebotenen Kursen, sondern sie wird oft auch in anderen Organisationsformen erreicht[13]. Wenn z.B. Wissenschaftler und Erzieher gemeinsam an der Entwicklung eines Curriculum arbeiten und dadurch Erzieher befähigt werden, diese Projekte anschließend in der Praxis angemessen umzusetzen, oder durch ein "in-service-training" einge-

---

13 vgl. SCHRADER, 1973, 286: "Unter Professionalisierung wird Kompetenzerwerb verstanden, den Erzieher im Verlauf von Veränderungen ihres Praxisfeldes zu verzeichnen haben." Sie fragt nach den Bedingungen, unter denen Praktiker sich in ihrem Berufsfeld so qualifizieren können, "daß eine Verbindung zwischen berufsspezifischer Wissensbasis und dem Handeln in der Praxis gelingt".

schliffene Verhaltensmuster infrage gestellt und Umorientierungen angeregt werden, so beinhaltet das eine vielfache Kompetenzerweiterung und damit einen Beitrag zur Professionalisierung. Das heißt, daß eigentlich jegliches Lernergebnis, das in Beziehung zum Arbeitsprozeß steht, Praxis und/oder theoretische Grundlagen erweitert, Fortbildung im Sinne von Professionalisierung ist.

Um nicht weiterer Sprachverwirrung mit dem Fortbildungsbegriff zu verfallen (vgl. S.39ff), wäre es sinnvoll, diese Art der Qualifizierung, die z.B. in Leistungsnachweisen schwer zu fassen und nicht institutionalisierbar ist, der Kompetenzerweiterung im Professionalisierungsbereich zuzuordnen, ohne sie als Fortbildung im eigentlichen Sinne zu bezeichnen. ZIMMER (1973, 58) bezeichnet diese Form als "gruppeninterne Professionalisierung", die dann durch institutionelle Fortbildungsangebote und Erfahrungs- und Praxisaustausch verschiedener Gruppen auf regionaler und fachspezifischer Ebene zu ergänzen wäre. Dieser Kompetenzerweiterung könnten dann auch Anregungen und Lernprozesse zugerechnet werden, die sich im Kollegenkreis entwickeln (z.B. Auseinandersetzung mit Literatur, kollegiale Supervision etc.). Insgesamt sind solche Beiträge zum Professionalisierungsprozeß als bedeutsam einzuschätzen, die aber der Unterstützung und Ergänzung durch die Institution Fortbildung bedürfen, um im Endergebnis für die notwendige Prozeßentwicklung voll wirksam werden zu können.

Eine wichtige Funktion zur Fortentwicklung der begonnenen Professionalisierung im Bereich der Sozialpädagogik kommt den Berufsorganisationen und Fachverbänden zu. Einmal können sie die notwendige Interessenvertretung gegenüber Institutionen und Gesellschaft übernehmen und wirksame Öffentlichkeitsarbeit leisten, damit das, was in wissenschaftlicher Forschung, Fortbildung und veränderter Berufspraxis geschieht, auch im öffentlichen Bewußtsein zur Umorientierung und

grundlegenden Revision überkommener Vorstellungen beiträgt. Vor allem in der amerikanischen Diskussion über die Professionalisierung wird auf die Bedeutung der Berufsverbände in diesem Prozeß hingewiesen. Der Aufbau und das Wirken solcher Verbände und Organisationen gilt dort als entscheidende Variable für die berufspolitische Einflußnahme auf die Öffentlichkeit und das Durchsetzen von Berufsinteressen.

Damit obliegt den Berufsorganisationen einmal eine politische Funktion (Interessenvertretung, public relation), zum zweiten eine kulturelle Funktion durch Anregung und Unterstützung der Fortbildung und drittens eine Kontrollfunktion über die Qualität der Dienstleistung und Sicherung der Solidarität ihrer Mitglieder (Berufsnormen, Berufsbild etc.)[14].

Somit könnten die Berufsorganisationen zu einem zweifachen Garanten werden: den Mitgliedern gegenüber durch die Wahrnehmung und demokratische Durchsetzung ihrer Interessen und Sicherung und Stützung von Verhaltensorientierung und Solidarität; den "Klienten" und der Gesellschaft gegenüber, indem die Selbstkontrolle durch die Berufsgruppe in Loyalität und Verantwortung ein "Gütesiegel" für die Dienstleistung wird (vgl. TIETGENS, 1972, 213).

Angesichts der bundesdeutschen Realität stehen wir im sozialpädagogischen Bereich durch die unterschiedlichen Berufsverbände einer Zersplitterung der Interessen gegenüber, die den Prozeß der Professionalisierung gefährdet. Vergleichbares gilt für den Bereich der Fortbildung durch die Abhängigkeit von der Landesgesetzgebung im Bereich der Erwachsenenbildung, die nach dem Prinzip der Subsidiarität organisiert ist und in der mangelnde Koordination und Kooperation Fortschritte und Effektivität weitgehend behindern (vgl. 4.1 S.184).

---

14 vgl. DAHEIM, 1969, 386, 394 und FÜRSTENAU, 1969, 47-66.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die unterschiedlich vorangeschrittene Entwicklung in den aufgezeigten Prozeßebenen sich gegenseitig behindern und die notwendige Gleichzeitigkeit verhindern.
Dies hat auch Konsequenzen für die berufliche Fortbildung für Erzieher. Ohne fest umrissenes Professionskonzept und Kenntnis der bildungspolitischen Entwicklungsrichtung des Zueinanders der einzelnen Professionen, ihrer Kompetenzen, Funktionen etc. bleibt Fortbildung in der Sozialpädagogik ohne eindeutige Zukunftsperspektive. Wenn es ihr nicht gelingt, den Professionalisierungsprozeß gemeinsam mit wissenschaftlicher Forschung und politischer Meinungsbildung und Einflußnahmen (z.B. über Berufsverbände) voranzutreiben, wird sie auf die Behebung aktueller Defizite aufgrund von Praxisanalysen angewiesen bleiben, weil langfristige Zielprojektionen mit Realitätsanspruch von ihr allein nicht entwickelt werden können.

Zwar partizipiert diese Arbeit im obigen Sinne an dem derzeitigen unübersichtlichen Zustand, doch will sie mit der Entwicklung eines didaktisch-methodischen Fortbildungskonzeptes einen Theorie-Praxis-Beitrag leisten, der Professionalisierung in einem Aspekt weiterbringen kann.

2. Fortbildungsangebote: Überblick und Diskussion

2.1 Zum Begriff der Fortbildung

Die Erwachsenenbildung der BRD ist durch Uneinheitlichkeit des Gebrauchs und der inhaltlichen Bestimmung der Begriffe Erwachsenenbildung, Fortbildung und Weiterbildung gekennzeichnet. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Tendenzen der Begriffsverwendung feststellen, die bisher noch keine Anzeichen für eine Vereinheitlichung und Klärung aufweisen.

Gemeinsam ist allen Positionen, daß "lifelong-learning" längst keine kulturpolitische Ideologie mehr ist, sondern eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit, der es zur Durchsetzung allerdings an Konzepten, Kontinuität, Transparenz und Kooperation fehlt (vgl. BRENDER/GERHARD, 1975, 28).

Unterschiede finden sich einmal in der hierarchischen Ordnung der Begriffe (was als Oberbegriff gilt, was ihm zugeordnet wird usw.), zum anderen differieren die jeweiligen Positionsvertreter in der inhaltlichen Bestimmung der einzelnen Begriffe. Dadurch entsteht eine verwirrende Vielfalt, die am Ende einen Verständigungsversuch ohne vorherige begriffliche Klärung wenig sinnvoll macht.

Den Strukturvorstellungen nach, die sich aus der Verwendung der Begriffe ableiten lassen, können drei Tendenzen unterschieden werden, die mit ihren unterschiedlichen und sich teils überschneidenden inhaltlichen Ausformungen kurz dargestellt werden, um dann zu einem Arbeitsbegriff zu kommen.

(1) Weiterbildung als Oberbegriff wird vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT im Strukturplan (1970, 51ff) eingeführt. Danach gliedert sich Weiterbildung in Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Sie wird als Zusammenfassung von Lernangeboten verstanden, denen eine Grundbildung (Schul- und/oder Berufsausbildung) vorausgegangen ist und die sich an Berufsgruppen orientiert. Anvi-

sierte Ziele sind vor allem Emanzipation und Chancengleichheit. Es wird die Erwartung ausgesprochen, daß Weiterbildung zu einer Mitverantwortung und Mitgestaltung der Individuen in der Gesellschaft führt. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Lernangebote explizit über eine Beschränkung auf berufliche Qualifikation und/oder Fortbildung hinausgehen, indem sie auch "allgemeine und übergreifende Gesichtspunkte" berücksichtigen (ders. 57), weil gerade darin der emanzipatorische Effekt der Weiterbildung gesehen wird. Keineswegs soll sich die Weiterbildung auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt verengen, vielmehr soll der Erwachsene durch Antizipation von Umformungs- und Mitwirkung in Entwicklungsprozessen zur Entfaltung seiner Person befähigt, seine Flexibilität erhöht und ihm größere Unabhängigkeit in allen Lebensbereichen ermöglicht werden[1].

Im einzelnen soll Weiterbildung zu einer weiteren beruflichen Qualifikation führen, Fortbildung im Berufsfeld stattfinden und auf vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen, Umschulung einen Berufswechsel ermöglichen und Erwachsenenbildung alle übrigen Bildungsangebote abdecken. Gründe werden für die Wahl dieser Strukturvorstellungen und ihre Kopplung an die genannten Begriffe nicht gegeben.

(2) Von den meisten Autoren wird Erwachsenenbildung als Oberbegriff gewählt, dem dann allerdings mit unterschiedlichen Funktionen die Begriffe Fort- bzw. Weiterbildung zugeordnet werden.

KNOLL, H.J. (1972, 116ff) will im Gegensatz zum Bildungsrat Weiterbildung als eine Funktion der Erwachsenenbildung sehen, die nicht direkt und unmittelbar auf berufliche Höherqualifizierung eingeschränkt ist, sondern alle Lernmaßnahmen in der beruflichen Erwachsenenbildung umfassen kann.

---

1 vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, 52, 199 und BRENDER / GERHARD, 1975, 28/29.

Als Vertreter des alten Volkshochschulkonzeptes sieht W. SCHULENBERG (1971, 73) berufliche Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung zur Lebenshilfe in der beruflichen Entwicklung, zur Vermittlung von Welt- und Gesellschaftsverständnis und als Hilfe und Angebot zur Entspannung und Freizeit im Sinne eines Gegenpols zur Arbeitswelt. Entsprechende Auffassungen vertreten die freien Trägerverbände[2].

DIECKMANN (1973, 119-121, 126) unterscheidet für die Weiterbildung zwei Arten von Lernergebnissen: solche, die entweder einkommens- und/oder statusrelevant sind (also im Sinne von Höherqualifizierung, Spezialisierung etc.) und solche, die keine dieser Folgen haben, also eher im Bereich der Persönlichkeitsbildung usw. anzusiedeln sind. Diese sehr unterschiedlichen Ziele werden nicht durch unterschiedliche Begriffe gekennzeichnet und als Weiterbildung der Erwachsenenbildung zugeordnet.

Die GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) versteht die Begriffe Weiterbildung und Fortbildung beide als Formen beruflicher Bildung und tritt in ihren Regionalpapieren (1974/75) für Weiterbildung als Vollzeitstudium oder berufsbegleitende Maßnahmen mit dem Ziel der Höherqualifizierung ein. Diese setzen eine kontinuierliche, längerdauernde Lernform voraus und sind ausschließlich der Freiwilligkeit der Teilnehmer zu überlassen. Fortbildung soll im Gegensatz dazu Einzelbereiche punktuell abdecken, berufsbegleitend sein und verpflichtenden Charakter erhalten.

Ähnlich verstehen PROKOP/GEISSLER (1974) Weiterbildung als Bezeichnung für Maßnahmen zur beruflichen Höherqualifizierung und Fortbildung als berufsbegleitende Maßnahmen.

Ganz anders faßt SCHRADER (1973, 293) die Funktion von Erwachsenenbildung, die sie aus der derzeitigen sozial-

---

2 vgl. stellvertretend für andere freie Träger: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (1970).

pädagogischen Praxis ableitet. Weiterbildung soll für sie Kompensation von Ausbildungsdefiziten leisten und Fortbildung Maßnahmen der Wissensvermittlung zur Angleichung an den jeweils akuten Stand der Wissenschaft umfassen.

KERSTING, RAAPKE und MÜNCH setzen den Oberbegriff Erwachsenenbildung voraus und verstehen darunter berufliche Fortbildung.

Für KERSTING (1975, 31-33) ist Fortbildung eine berufsbegleitende Maßnahme, die im Sinne von Supervision den kontrollierten Transfer von theoretischen Kenntnissen in die berufliche Praxis gewährleisten soll. Projektstudien erscheinen ihm als Mittel der Konkretion, um neben dem beruflichen Fortkommen des einzelnen Teilnehmers auch eine Veränderung im Dienstleistungssystem innovieren zu können.

RAAPKE (1974, 628f) vertritt die Ansicht, daß berufsbezogene Weiterbildung unter drei Aspekten zu sehen ist:
- zur direkten Höherqualifizierung für bestimmte Berufspositionen,
- zum Erwerb und Erhalt von Kenntnissen und Fähigkeiten, die der "Berufstüchtigkeit" dienen und längerfristig mit beruflichem Aufstieg verbunden sein können, und
- als Prozeß, der zu einer kritischen Distanz gegenüber den Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsplatzes führt.

Noch differenzierter gegliedert faßt MÜNCH (1970, 23ff) Erwachsenenbildung als berufliche Fortbildung mit berufsqualifizierendem Charakter. Damit wird der Beruf in der Erwachsenenbildung nicht nur ein Ansatzpunkt für Qualifikations- und Lebenshilfe, sondern das Ziel ihrer Bemühungen. Mit Bezug auf das Berufsbildungsgesetz folgert er, daß berufliche Erwachsenenbildung immer auf die Erhaltung, den Ersatz oder die Erweiterung einer beruflichen Qualifikation zielt und gliedert in folgende Formen (vgl. S. 26):

- Anpassungsfortbildung, d.h. berufliche Qualifikation muß der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung angepaßt werden,
- Aufstiegsfortbildung, d.h. Höherqualifizierung,
- berufliche Neuorientierung, d.h. Umschulungsmaßnahmen,
- berufliche Reaktivierung, d.h. Wiedereingliederung in den Beruf,
- berufliche Rehabilitation.

Innerhalb dieser vielfältigen Struktur- und Funktionsbestimmungen nimmt VONTOBEL (1972, 24f) eine eigene Standortbestimmung vor. Er stellt die Begriffe Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung nebeneinander und ordnet der Erwachsenenbildung kompensatorische Aufgaben zu, d.h. sie soll nachholen, was in schulischen Lernprozessen versäumt wurde und ausgleichen, was durch Einseitigkeit in der Berufsausübung vernachlässigt werden muß. Alle anderen möglichen Aufgaben und Angebote sind Weiterbildung.

Diese Darstellung zeigt, daß der Oberbegriff Erwachsenenbildung dominiert und Fortbildung bzw. Weiterbildung teils als berufliche Bildung, teils als Kompensation zum Beruf verstanden werden.

Von den angesprochenen Funktionen her ist eine Klärung der Begriffe Fortbildung/Weiterbildung bzw. eine mit dem Wortsinn sich verbindende Entscheidung für die eine oder andere inhaltliche Differenzierung nicht möglich. Vielmehr scheint es eher zufällig zu sein, welcher Terminus vom Autor für bestimmte Funktionen bevorzugt wird. Klar abzulesen ist nur die Absicht, daß mit der unterschiedlichen Benennung eine Differenzierung der Inhalte geleistet werden soll.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht um eine Strukturierung und Funktionszuweisung von Erwachsenenbildung. Es sollte lediglich auf den unübersichtlichen und verwirrenden Sprachgebrauch hingewiesen werden, der eine Verständigung aller an diesem Bildungsbereich Beteiligten dringend erforderlich macht.

Um möglichen Mißverständnissen zu entgehen, wird diesen Ausführungen ein Arbeitsbegriff zugrunde gelegt, der innerhalb des gegebenen Rahmens funktional ist.

Erwachsenenbildung subsumiert als Oberbegriff alle potentiellen Adressatengruppen, die als Erwachsene anzusehen sind und läßt in näheren Bezeichnungen alle denkbaren Differenzierungen zu. Eine Unterscheidung in berufliche und nicht-berufliche Erwachsenenbildung ist sinnvoll. Eine dieser Unterscheidung entsprechende Gegenüberstellung der Begriffe Fortbildung und Weiterbildung erscheint wegen ihres ähnlichen Wortsinnes als wenig günstig. Der Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung soll mit dem Begriff Fortbildung charakterisiert werden, weshalb für den Bereich der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung noch ein adäquater Begriff zu suchen wäre.

Fortbildung wird als Funktion der Erwachsenenbildung im Sinne eines "lebenslangen Lernens", als institutionalisierte berufsbegleitende berufliche Bildung verstanden. Als solche umfaßt sie sowohl Anpassung an veränderte Anforderungen und Grundlagen in Beruf und Gesellschaft als auch kompensatorische und höher qualifizierende Angebote im Zusammenhang mit dem aktuellen Stand einschlägiger wissenschaftlicher Forschung. Sie vermittelt Wissen und Fertigkeiten und ermöglicht z.B. im Bereich der Sozialpädagogik eine kritische Überprüfung von Arbeitssituationen, des eigenen Arbeitsstils, der Berufseinstellungen etc. durch Berufs- und Praxisanalysen und -beratung. Damit fördert sie den Transfer ihrer Innovationen in die Praxis und leistet im weitesten Sinne einen Beitrag zur Lebensbewältigung.

Dieser Fortbildungsbegriff beinhaltet - auf die Erzieherfortbildung bezogen - wichtige Elemente des Professionalisierungsprozesses (vgl. 1.3) und kann in seiner Praxiskonkretion ein Beitrag zur Professionalisierung der Erzieher sein.

Für den Bereich der Erzieherfortbildung klammert dieser Fortbildungsbegriff bewußt die Formen von "gruppen-

interner" Professionalisierung (ZIMMER, 1973) aus, die man auch als informelle Kompetenzerweiterung in Praxisfeldern bezeichnen könnte (vgl. S. 35/36 dieser Arbeit)[3].

Durch diese Unterscheidung sollen solche Lernprozesse keineswegs als unbedeutend, weniger effektiv usw. klassifiziert werden. Nicht-institutionalisierte Lernprozesse sind für die Person selbst und für ihre berufliche Handlungskompetenz nicht weniger wertvoll als organisierte und strukturierte Lernangebote. Aber es ist die Frage, ob nicht zugunsten einer sauberen Begrifflichkeit für informelles Lernen in beruflichen Bereichen ein anderer Terminus gefunden werden kann.

Die unterschiedliche Kennzeichnung unterschiedlicher Vorgänge ist keine Wertung und schließt deshalb eine Wechselwirkung und Zuordnung der Lernvorgänge nicht aus. Vielmehr ist es sinnvoll und wünschenswert, unterschiedlich organisiertes Lernen nicht gegeneinander zu isolieren.

Der hier vertretenen didaktisch-methodischen Konzeption von Fortbildung (vgl. Kap. 4) ist es ein Anliegen, daß die Institution Fortbildung informelle Formen der Kompetenzerweiterung einerseits mit innoviert und fördert, andererseits - im Sinne der Praxisorientierung - vorhandene Innovationen und Prozesse aufgreift und in ihre Angebote integriert.

Trotzdem ist festzustellen, daß unterschiedliche Ausgangsbasen bestehen, und diese sollten nicht verwischt werden. Im Interesse einer fundierten Konzeptualisierung und Strukturierung von Fortbildung scheint es deshalb sinnvoll, den Fortbildungsbegriff für strukturierte Lernprozesse zu reservieren, die von Institutionen

---

3 HEMMER, 1975; ders. 1977 und ROSSMANITH, 1977 vertreten im Anschluß an die Curriculumsdiskussion im Vorschulbereich die Ansicht, daß die informelle Kompetenzerweiterung in Praxisfeldern von Erziehern dem Fortbildungsbegriff zugerechnet werden sollte und mehrdimensionale Fortbildungskonzepte diese Formen zu berücksichtigen hätten bzw. entsprechend zu erweitern wären. Dieser Ausdehnung des Begriffs kann hier - wie dargelegt wird - nicht zugestimmt werden.

innoviert und durchgeführt werden und in ihren didaktisch-methodisch-methodischen Kriterien eher überprüfbar sind. Eine begriffliche Zuordnung beider Formen ist mit der Kennzeichnung als "berufliche Erwachsenenbildung" gegeben.

Der oben ausgeführte Arbeitsbegriff von Fortbildung liegt den folgenden Ausführungen zugrunde, die Anregungen geben wollen, wie Fortbildung von Erziehern im Rahmen dieses Fortbildungsverständnisses konkretisiert werden kann.

2.2 Forderungen zur Erzieherfortbildung nach Befragungsergebnissen

Auf der Basis des erläuterten Fortbildungsbegriffes soll vor der Darlegung eigener konkreter Vorschläge zur Erzieherfortbildung ein Überblick über den derzeitigen Stand der Fortbildungsangebote und ihrer Einschätzung gegeben werden.

Die Praxisanalyse kann als ein notwendiger Teil einer fundierten Fortbildungsarbeit gelten, die teilnehmerorientiert arbeiten will. Deshalb ist es nicht unwichtig zu wissen, wie Erzieher und Fachschullehrkräfte, als in bestimmter Weise Betroffene, über Fortbildung denken, d.h. welche Erfahrungen sie gemacht haben und welche Forderungen sie aufgrund dessen stellen.

In diesem Abschnitt werden deshalb die Betroffenen selbst in ihren Befragungsaussagen zu Wort kommen.

Einer Reihe von Aufsätzen und Berichten wurden Forderungen entnommen, die von Pädagogen und Institutionsvertretern, die an der Fortbildungsarbeit teilhaben, zur Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich gestellt werden[4]. Diese werden gerafft vorgestellt und nach ei-

4 Der Zusammenfassung liegen an Berichten und Aufsätzen zugrunde: v. DERSCHAU, 1974; SCHMALOHR, 1974, 169; FITTKAU, 1974a; PLASCHKE / IRSKENS, 1975, 354; Senator für Familie, Jugend und Sport, 1974, FISCHER /MASKE, 1976 und die Erzieherbefragungen: vgl.Fußnote 5 S. 48.

ner kurzen Darstellung relevanter Befragungsergebnisse in einer Übersicht zusammengefaßt, um Tendenzen aufzuzeigen.

Forderungen von Erwachsenenbildnern an Erzieherfortbildung:
Als integrativer Teil der Berufstätigkeit verlangt Fortbildung klare Bestimmungen und eindeutige gesetzliche Regelungen, damit alle Erzieher in die Lage versetzt werden, Fortbildungsangebote wahrnehmen zu können. Deshalb werden Bildungsurlaub und Vertretungskräfte für die Zeit der Abwesenheit gefordert (vgl. ebenso Strukturplan, 259f, KNOLL, 1972, 119-124).

Zudem wird ein besserer Ausbau der Fortbildung durch die Kooperation der Fortbildungsveranstalter gefordert (vgl. v. DERSCHAU, 47ff; KNOLL, 120).
Gewünscht wird ebenfalls eine engere Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen, besonders im Hinblick auf eine bessere Verbindung von Theorie und Praxis für die Berufsanfänger und zur Erreichung einer größeren Praxisnähe des Unterrichts.

Zur Bedürfnisorientierung gilt einschränkend, daß die von Erziehern erfragten Bedürfnisse nicht immer mit dem übereinstimmen, was bei einer teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen werden kann (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 445). Das heißt, es ist bei der Eruierung von Inhalten für die Fortbildungsarbeit problematisch, ausschließlich von Erzieherwünschen auszugehen. Nach den Vorstellungen der Autoren sollte Fortbildung den Erziehern Rüstzeug zur Praxisbewältigung ebenso geben wie theoretische Informationen. Dem Wunsch nach Reflexion der Praxissituation sollte entsprechend nachgekommen werden.

Das didaktisch-methodische Vorgehen im Kurs sollte sich mehr an der Praxis orientieren und die Teilnehmer stärker an der Planung und Durchführung beteiligen und sich in Zielen, Effizienz und Transfer an den Teilnehmern und ihren Handlungsmöglichkeiten ausrichten. Auf ein "Hier-und-Jetzt-Lernen" sollte Wert gelegt werden. Als

weitere Mittel, die langfristig zu einer Verhaltensänderung führen können, werden Beobachtung und Beratung genannt (vgl. Senator für Familie, Jugend und Sport, S. 19).

Gewünschte Arbeitsformen sind das kooperative Gespräch, Gruppenarbeit, Fallbesprechungen und Trainingslaboratorien.

Von den Dozenten wird mehr kommunikative und soziale Kompetenz erwartet, Kenntnis der besonderen Lernmöglichkeiten Erwachsener bei gleichzeitig erhöhter Beachtung von Teilnehmererfahrungen.

Erfahrungen und Forderungen von Erziehern zur Fortbildung stellen sich in Befragungsergebnissen wie folgt dar[5]:

(1) SCHMALOHR u.a. (1974, 169ff) befragten 1972 im Rahmen der in NRW durchgeführten Modellversuche zur Vorschulerziehung 250 Erzieher und ca. 35 Moderatoren über den Wert von Fortbildungsveranstaltungen.
Von den angebotenen Organisationsformen (ders. 171) wurden die bevorzugt benannt, die die Erzieher erlebt hatten: wöchentlich zwei Stunden Praxisberatung durch die Moderatoren und alle zwei Monate ein Fortbildungstag für 120 Erzieher, der nachmittags Gruppenarbeit bot.

Als gleichwertig wurde wöchentlich ein Fortbildungstag in kleinen Gruppen eingestuft.
Eine Umgestaltung in vierwöchige Blockkurse einmal im Jahr, selbstgebildete Arbeitskreise oder mehrtägige Großveranstaltungen mit 300 Erziehern wurden weniger gewünscht. Im wesentlichen stimmten die Moderatorenaussagen mit denen der Erzieher überein.

---

5 Den Befragungsergebnissen liegen zugrunde:
- SCHMALOHR, 1974, 169ff;
- FRÜTEL/HÜLSTER/SPREY, 1975, 225ff;
- Evangelische Erwachsenenbildung Frankfurt, 1974;
- HEYER, 1974, 56ff;
- v. DERSCHAU, 1974, 82-84.

Zu den Anforderungen der Angebote gaben 85 % an, daß sie gut folgen konnten, 14 % fühlten sich unterfordert. Im allgemeinen fanden 57 % die Informationen gut verständlich, für 47 % waren sie gelegentlich unverständlich, für 1,2 % meist unverständlich.

Auf die Frage nach dem Transfer antworteten 13 %, daß sie fast alles in der Praxis anwenden, 86 % meinten dies teilweise zu tun und 1,6 % überhaupt nichts. ("Nach diesem Ergebnis ist es offenbar gelungen, die Veranstaltungen so zu gestalten, daß sie sich unmittelbar auf die Praxis anwenden ließen." [S.171] Dieser Schluß der Autoren scheint etwas voreilig zu sein. Weil die Praxis nicht überprüft worden ist, kann auch mangelnde Selbstevaluation der Erzieher mit einem erwünschten Ergebnis der Autoren zusammenfallen.)

Interessanterweise gaben 34 % der Erzieher an, anschließend mit Kolleginnen regelmäßig Erziehungsbesprechungen gehalten zu haben; 56 % gelegentlich, und 10 % versuchten sich nicht als Multiplikatoren.

Relativ hoch wurde von den Erziehern die pädagogische Beratung durch die Moderatoren eingeschätzt (1/3 der Befragten fanden dies sehr nützlich). Die Kindergartenleiter sehen die Praxisberatung positiver als die Gruppenerzieher und Zweitkräfte, die oft mit speziellen Fragen beschäftigt sind. Letztere fanden diese nur z.T. nützlich. Die Autoren ziehen daraus den Schluß, daß das Beratungskonzept künftig auch die Organisationsstruktur der Kindergärten miteinbeziehen und das kollegiale Verhältnis zum Beratungsthema gemacht werden müßte.

Im Vergleich zu Fortbildungsveranstaltungen von anderen Fortbildungsträgern schnitt der Modellversuch mit 79 %, gegenüber 21 % für die anderen, gut ab.

An Themen wurden in der Reihenfolge der Häufigkeiten gewünscht: Sozialerziehung (Rollenspiel, Gruppendynamik), antiautoritäre Erziehung, musische Bildung (Rhythmik, Musik), Sonderpädagogik (Problemkinder), Elternarbeit, Entwicklungs- und Lernpsychologie, allgemeine Pädagogik, Kunsterziehung, Sport, Religion, Medienbe-

trachtung, Spielpflege, Sexualerziehung, naturkundliche Erziehung, Lernprogramme, Sprachförderung, Fremdsprachenerziehung, Gastarbeiterkinder, Teamarbeit, Verkehrserziehung u.a.m.

An Verbesserungen wurden gefordert: mehr Praxisberatung und differenziertere Angebote, kleine effektive Arbeitsgruppen, Einbeziehung der Zweitkräfte, bessere Organisation der Veranstaltungen, mehr Praxisbezug der Referenten, Hospitationen und Gedankenaustausch der Erzieher untereinander und Regionaltagungen.

(2) Im Sommer 1974 wurden durch die PH-Rheinland (FRÜTEL u.a., 1975, 225ff) 100 Kindergartenerzieher im Raum Köln-Bergisch Gladbach befragt. Die Untersuchung sollte Hinweise zur Konzeption einer angemessenen Erzieherfortbildung geben, die für diesen Raum geplant war.

Von den Befragten besuchten 55 % im vorausgegangenen Jahr eine Fortbildungsveranstaltung, die ihrer Meinung nach gewinnbringend war; 28 % davon waren Einzelveranstaltungen oder Kurse, die sich auf den musischen Bereich (Musik, Werken) bezogen, 13 % boten pädagogische Hilfen für Problemkinder an. Andere genannte Themen streuten so stark, daß sie nicht kategorisiert werden konnten.

Von den Fortbildungsangeboten erwarten 61 % der Erzieher konkrete Arbeitshilfen. Theoretische Erörterungen praxisrelevanter Inhalte wünschen sich 29 % und Informationen 10 %.

Methodisch bestand ein großes Bedürfnis nach Seminararbeit unter Einbeziehung der Teilnehmererfahrungen. An Arbeitsverfahren wurden gewünscht: Vortrag und Diskussion, Gruppenarbeit, Fallbesprechungen und Simulationsspiele.

An inhaltlicher Thematik wurden genannt: pädagogisch-psychologische Grundfragen (Erzieherverhalten, Gruppenpädagogik, praxisrelevante Forschungsergebnisse) mit 17 %, Verhaltensauffälligkeiten mit 16 %, Didaktik und

Methodik der Vorschulerziehung mit 43 % (u.a. Information über Bücher, Materialien, Spiel, Sport, Rhythmik, Musik, Werken, religiöse Erziehung, Sexualerziehung, Medienerziehung, Sozialförderung, schulvorbereitende kognitive Förderung), Elternarbeit mit 16 %, Sonstiges (Organisation, Verwaltung, bildungs- und berufspolitische Fragen) mit 8 %.

Die Autoren folgern, daß die errechneten Ergebnisse indirekt die Notwendigkeit von Fortbildung belegen in genau der von den Erziehern direkt artikulierten Reihenfolge (S. 230). - Der Wunsch nach Praxishilfen ist durchgängig und eindeutig. 78 % der Befragten suchen Problem- und Praxisberatung.

Deshalb steht der Wunsch an die Referenten nach verstehender Praxis vor theoretischen Erörterungen, Gespräch und Fallbesprechungen vor dem Informationsvortrag. Es wird dem informellen Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Verstärkung positiver Erfahrungen durch Gruppengespräche, Problemberatung im kleinen Kreis, Spieleinübung usw. einerseits, gut strukturierten Vermittlungshilfen zwischen Theorie und Praxis andererseits der Vorrang gegeben.

Allerdings ist bei dieser Befragung zu berücksichtigen, daß 83 % der Befragten sich im Anerkennungsjahr befinden und sich angesichts der Realität ungenügend ausgebildet fühlen.

Zur Struktur und Institutionalisierung von Fortbildungsangeboten sagt die Befragung kaum etwas aus.

(3) Die EVANGELISCHE ERWACHSENENBILDUNG, Frankfurt (1974) befragte Mitarbeiter aus 75 evangelischen sozialpädagogischen Einrichtungen und Kindergärten des Frankfurter Raumes im April 1974. 127 Erzieher äußerten Wünsche zur praxisbezogenen Fortbildung und Praxisbegleitung.

Einschränkend wird von den Herausgebern bemerkt, daß die auf einem Fragebogen angekreuzten Fortbildungsbedürfnisse noch keine endgültige Aussage darüber zulas-

sen, ob entsprechende Angebote später auch tatsächlich in Anspruch genommen werden. Über die konkrete Beteiligung entscheiden letztlich andere Faktoren als die im Moment der Erhebung wirksamen Motive (S. 9).

An inhaltlichen Schwerpunkten werden erwartet: Anregungen für die praktische Arbeit mit 84 % (neue Materialien 53,6 %, Techniken des Gestaltens 73 %, Spielzeug 36,8 %, Bilderbücher 44 %, Medien 40 % u.a.m.).

Die Reflexion alltäglicher Erziehungs- und Praxisprobleme wurde mit 93,6 % genannt, Problemkinder 56,8 %, Gruppenpädagogik 51,2 %, kompensatorische Erziehung 37,6 %, Sexualerziehung 32 %, religiöse Erziehung 27 %, Ausländerkinder 20,8 %.

Die Verbesserung der Kooperation mit Kollegen und Trägern wollten 38,4 % lernen, sich über berufspolitische Fragen informieren 31,2 %, über Kindergarten und Gemeinde 24,8 %.

Erfahrungsaustausch wünschten sich 39,2 % und mehr theoretische Kenntnisse 68 %.

An Fortbildungsformen, die man bevorzugen würde, wurden genannt: Praxisberatung mit 44,8 %, pädagogische Beratung 42,4 %, Supervision der Gruppenarbeit 26,4 %, Fallbesprechungen 37,6 %, Arbeitskreise zum Erfahrungsaustausch 39,2 %.

Zur Organisation der Angebote (S. 14ff) hatten 54,4 % den Wunsch, daß die Angebote nach Dienstschluß oder abends in der Nähe des Arbeitsplatzes stattfinden sollten, nach Dienstschluß oder abends an einem zentralen Ort wollten 36,8 % die Angebote haben. Dabei sollte das Seminar bei wöchentlichen Treffen bis 21 Uhr (34,4 %) beendet sein, bis 21.30 Uhr (26,4 %) und bis 22 Uhr (10,4 %).

Die Seminardauer wollten 48 % auf ein Vierteljahr beschränkt wissen, 8 % waren für ein halbes Jahr. Länger wollten es nur 0,8 % haben.

Bei 3-4monatiger Dauer und wöchentlichen Treffen fänden

es 50,4 % günstig,und bei 6monatiger Dauer und vierzehntägigen Treffen würden es 19,2 % bevorzugen.

Wochenendveranstaltungen von Freitagabend bis Sonntagmittag möchten nur 6,4 % haben, 3 - 5 Tage in einer Tagesstätte 22,4 %, 6 - 8 Tage in einer Tagesstätte 11,2 %, 10 - 14 Tage in einer Tagesstätte 4,8 %. Zu den drei letzten Angaben wäre aber ein Bildungsurlaub notwendig.

An fortlaufenden Angeboten könnten sich 13,6 % schlecht beteiligen, weil sie außerhalb wohnen, 13,6 % weil sie nur halbtags arbeiten, 41,6 % weil die Familie auf sie wartet und 11,2 % noch andere Verpflichtungen haben.

51 % der Befragten machten geltend, daß Fortbildung eigentlich während der Arbeitszeit stattfinden müßte, was wegen des Personalmangels (fehlende Vertretungskräfte) zur Zeit nicht zu realisieren sei.

Nach Ansicht der evangelischen Erwachsenenbildung (S. 34) könnte die optimale Form in einer Verschränkung von Fortbildungsangeboten an einzelne Erzieher in Form von Bildungsurlaub (Blockseminar) oder kursorischen Seminarien bestehen und gleichzeitiger Beratung von Erzieherteams zu zeitlich und thematisch begrenzten Projekten. Das würde aber einen Stab von qualifizierten Erwachsenenbildnern voraussetzen, die sowohl mit den spezifischen Problemen der Erzieherfortbildung zum Inhalt vertraut sind, als auch mit den Problemen der Praxis der Kindergartenpädagogik, und die außerdem gleichzeitig Aufgaben der Supervision und pädagogischen Beratung übernehmen könnten. Diese Forderungen sind für den jetzigen Zeitpunkt kaum zu realisieren (S. 35), weil solche Dozenten nicht genügend vorhanden sind.

Deshalb scheint es der Evangelischen Akademie ein sinnvoller Kompromiß zu sein, einen Fortbildungszyklus zu planen: mehrwöchige Erzieherseminare sollen für 10 - 15 Teilnehmer angeboten werden, die in der Erprobungsphase als Multiplikatoren die anderen Mitarbeiter der Einrichtung durch Gespräche mit einbeziehen sollen. In einem zweiten Schritt sind dann Aufbauseminare anzubieten, an denen auch die über die Multiplikatoren angesprochenen

Mitarbeiter teilnehmen können.

Inwieweit sich das Konzept als realistisch erweist, muß überprüft werden. Es könnte sich auch eine Überforderung der Erzieher herausstellen, die als Multiplikatoren neue Erkenntnisse in die eigene Arbeit transferieren und gleichzeitig Vermittlung an andere leisten sollen.

(4) Aus einer Erzieherbefragung von 1972, die über mehrere Bundesländer streute, seien noch einige Ergebnisse zu Fortbildungsvorstellungen und -erfahrungen angefügt (vgl. HEYER, 1974, 56ff).

Von den 100 befragten Erziehern nahmen 76 % nach ihren Aussagen häufig und 24 % selten oder nie an einer Fortbildungsveranstaltung teil. Die meisten Angebote dauerten mit 43 % einen Tag oder ein Wochenende und wurden zu 40 % als gut und mit 11 % als ausreichend bezeichnet. 43 % erhielten das Urteil "zu einseitig" oder "wenig fruchtbar".

Für künftige Veranstaltungen wünschte man: Regelmäßigkeit mit 97 %, in monatlichen bis vierteljährlichen Abständen zu 80 %. Als bevorzugte Dauer wurden mit 13 % ein Nachmittag oder Abend, mit 39 % ein Tag angegeben. Ein Wochenende wünschten sich 20 %, eine Woche oder länger 26 %, längere Kurse nur 2 %.

Eine Gruppengröße bis zu 20 Teilnehmern forderten 68 %, bis zu 50 Personen 30 %. Größere Veranstaltungen wurden nur mit 1 % erwähnt.

Mit 76 % wurde Bildungsurlaub als Bedingung zur Teilnahme gefordert, um sich ohne Druck durch die Arbeitssituation der Fortbildung zuwenden zu können. Zusätzlich wurde wegen familiärer und anderer Verpflichtungen der Wunsch nach Fortbildungsmöglichkeiten in Wohnortnähe geäußert. Als starke zusätzliche Belastung wird es empfunden, sich nur in der Freizeit fortbilden zu können.

An inhaltlichen Interessen wurden genannt: Umgang mit didaktischem Material mit 27 %, Elternarbeit zu 25,1 %,

Problemkinder mit 24 %, Förderung zur Einschulung von 23 %, Bewegungserziehung zu 23 %, Kunsterziehung, Werken mit 13 %, Sprachförderung von 10,9 %, Sozial- und Sexualerziehung mit 9,3 % und Spiel- und Festgestaltung von 7,7 %.

(5) Eine Befragung von Fachschulen der Sozialpädagogik, die Fortbildung anbieten, führte 1971 - 1973 eine Forschungsgruppe in Marburg durch (vgl. v. DERSCHAU, 1974, 82-84). Befragt wurden 274 Lehrkräfte, die folgende Themen für die Erzieherfortbildung für besonders wichtig hielten: Neuere Kenntnisse der Sozialisationsforschung 58,1 %, Lehr- und Lernmittel, didaktisches Material 42 %, Gruppendynamik 38,7 %, Elternarbeit 33,9 %, Funktion sozialpädagogischer Einrichtungen 33,6 %, repressionsfreie Erziehung 27 %, kompensatorische Erziehung 19,3 %, Strategien zur Reformdurchsetzung 19,3 %, Analyse des Berufs und der Berufsperspektive 13,5 %.

Von den Fachschulen, die antworteten, führten 23,4 % in dem gleichen Jahr Fortbildungsveranstaltungen durch. 14 Fachschulen boten 57 zweistündige Vorträge an, 2 führten 5 Vortragsreihen durch, und 25 Fachschulen boten 105 Lehrgänge und Tagungen von durchschnittlich zwei Tagen Dauer an.

Die Schulen forderten eine jährliche Fortbildung von etwa 11 - 18 Tagen.

Das Angebot mag gering erscheinen, doch ist zu bedenken, daß die Schulen zu diesen Maßnahmen nicht verpflichtet sind und Angebote nur aus eigener Initiative gemacht werden.

Es ist ein Problem für die Ausbildung, daß viele Lehrkräfte an sozialpädagogischen Fachschulen - nach eigenen Angaben (vgl. v. DERSCHAU) keine oder wenig einschlägige Praxiserfahrung haben. Deshalb ist es nicht erstaunlich, daß nur 49,8 % die Arbeit an begrenzten zentralen Problemen in den Vordergrund stellen wollen, während 49,2 % eher einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand in Fortbildungsangeboten geben möchten.

Die Gegenüberstellung mit Erzieherwünschen weist eine Differenz auf. Das ist deswegen von Bedeutung, weil 38,1 % der Befragten Lehrkräfte der Meinung sind, daß die Schulen eigene Fortbildungskurse entwickeln und durchführen sollten und mit 31,1 % eher an anderen Initiativen mitarbeiten wollen. Es entsteht - wenn solche Äußerungen nicht problematisiert werden - die Gefahr, daß sich Ausbildungsmängel in der Fortbildung fortsetzen.

Bei diesem groben Überblick geht es nicht darum, die einzelnen Untersuchungen auf ihre Instrumentarien, Stimmigkeit usw. zu überprüfen. Es ist klar, daß sie durch die unterschiedlichen Voraussetzungen nicht eigentlich in ihren Ergebnissen vergleichbar sind. Es sollte ein begrenzter Überblick geboten werden, um die sich abzeichnenden Trends der Aussagen als Anhaltspunkte für weitere Überlegungen zu nutzen.

Dazu wird im folgenden in einer Art Stichwortkatalog eine zusammenfassende Übersicht geboten, die die Ergebnisse in vier Kategorien zusammenfaßt:
Institutionelle und strukturelle Forderungen - Inhaltliche Forderungen - Didaktisch-methodische Forderungen - Forderungen an den Dozenten.

Übersicht: Forderungen an Erzieherfortbildung
(in Stichworten)

1. Institutionelle und strukturelle Forderungen:

Kooperation der Fortbildungsträger
Kooperation mit der Ausbildung
Integration der Fortbildung in die Berufstätigkeit

Bildungsurlaub und Vertretungskräfte als Teilnahmebedingungen
Einbeziehung der Zweitkräfte (nicht nur Leiterinnen)
Bessere Organisation der Veranstaltungen

Kontinuierliche Angebote in Seminarform
nach Dienstschluß oder abends bis 22 Uhr
regionale Angebote, Nähe Wohnort oder Arbeitsplatz
wöchentliche Treffen für ein viertel oder halbes Jahr
wochenendseminare
Wochenkurse
Aufbauseminare
Vortragsreihen
Tagungen von 2 Tagen
)(Meinung der Fachschullehrkräfte)

Praxisberatung
Teamberatung
Gruppen bis zu 20 Teilnehmern
keine Großveranstaltungen

Jahresgesamtbedarf etwa 11 - 18 Tage (Meinung d. Lehrer)

Durchgängig ist der Wunsch nach regelmäßigen Fortbildungsangeboten, die in der Nähe des Wohnortes stattfinden sollten, damit die Familie und andere Verpflichtungen nicht leiden. An Gesamtdauer eines Kurses oder Seminars bei wöchentlichen Treffen wird ein überschaubarer Zeitraum von 3 - 4 Monaten vorgezogen.

Solange es noch keine verbindlichen Regelungen zum Bildungsurlaub gibt, werden sich die Angebote z.T. auf Abend-, Wochenend- oder Tagesseminare konzentrieren müssen.
Überwiegend wird die kleine Gruppe als Arbeitsform im Seminarstil gewünscht. Wenig Anklang finden dagegen Blockseminare und Großveranstaltungen. Das kann mit dem starken Wunsch nach Praxisbezug zusammenhängen, da sich in kleinen Gruppen Erfahrungsaustausch und/oder Praxisreflexion leichter verwirklichen lassen. Auffallend ist die geringe Zahl der Nennungen für Wochenendseminare. Es wird vermutet, daß man am Wochenende Zeit haben will für Familie und Erholung und Fortbildung daher den Sonntag freilassen müßte. Von den Erziehern überhaupt nicht erwähnt werden Vortragsreihen, wie sie von den Fachschulen angeboten werden. Offensichtlich werden Gespräch und Reflexion der Einweginformation vorgezogen und für fruchtbarer gehalten.

2. Inhaltliche Forderungen:

Erfahrungsaustausch
Praxisreflexion und -hilfen
Pädagogisch-psychologische Grundfragen
Elternarbeit
Problemkinder, Sonderpädagogik
Information über didaktische Materialien, Lernprogramme
Gruppenpädagogik
Sozialerziehung (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)
Erzieherverhalten, Konfliktverhalten
Mediendidaktik

Musische Erziehung
Sexualerziehung
Gastarbeiterkinder
religiöse Erziehung
Verkehrserziehung
Kindergarten und Gemeinwesen
Berufsanalysen und -perspektiven, berufspolitische Fragen

Insgesamt ist ein Trend zur Praxishilfe und Praxisreflexion festzustellen. In Team-, Gruppen-und Kooperationsthemen drückt sich der Wunsch nach Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenz aus. Der Umgang mit Kindern, Eltern, Kollegen und Trägern wird weitgehend als schwierig empfunden, denn in allen Befragungen wird z.B. Elternarbeit als wichtiges Thema genannt. Verhaltensauffällige und schwierige Kinder sind ebenso Themen, die immer wiederkehren. Hinzu kommt der Wunsch, sich über neue Entwicklungen in den praxisrelevanten Wissenschaften zu informieren, neue Materialien und deren Anwendungsmöglichkeiten kennenzulernen.

Der Akzent der Fachschullehrerbefragung liegt eindeutig in der Vermittlung theoretischer Kenntnisse und weniger auf Praxishilfen. Verständlich wird das aus den Praxisproblemen dieser Gruppe, aber am expliziten Haupttrend der Erzieherbedürfnisse geht das vorbei.

In den pädagogischen Überlegungen der an Fortbildung beteiligten Erwachsenenbildner (vgl. S. 47f dieser Arbeit) wird sehr viel stärker die Forderung nach Sensibilisierung für den Gesamtbereich des Sozialverhaltens hervorgehoben als von den Erziehern selbst. Angesichts dieser Tatsache scheint es nicht möglich, sich ausschließlich an Erzieherwünschen oder irgend einer anderen Gruppe von Betroffenen zu orientieren, sondern die Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen der Beteiligten in Bezug zueinander zu setzen, um Einseitigkeiten zu vermeiden.

3. Didaktisch-methodische Forderungen:

Praxis- und Erfahrungsorientierung
Transferorientierung
Praxisberatung und Supervision
Erfahrungsaustausch, Praxisreflexion
Fallbesprechungen
Partizipation der Teilnehmer bei der Planung

Beobachtung
Gruppendynamik, Hier- und-Jetzt-Prinzip
Trainingslaboratorium
Gruppenarbeit
Rollenspiel, Simulationsspiel
praktische Übungen

Informationsvermittlung
Vortrag
Diskussion, kooperatives Gespräch.

Hervorstechendster Wunsch von Erziehern ist der Erfahrungsaustausch. Bei der Lehrerbefragung zeigt sich ein Defizit an Realitätsbezug bzw. eine geringe Einschätzung der Effizienz solcher Gespräche.

Ebenso wird regelmäßige Praxisberatung gefordert, Arbeit in kleinen Gruppen, mehrfach auch Fallbesprechungen und Übungen und/oder Rollen- bzw. Simulationsspiele. Damit wird ein weiteres Mal die Orientierung an der Praxis und den Teilnehmererfahrungen deutlich und die Forderungen nach konkreten, sofort in die Praxis transferierbaren Hilfen. Dem sollte künftige Fortbildungsarbeit zu entsprechen suchen.

4. Forderungen an den Dozenten:

Wissenschaftliche Qualifikation in praxisrelevanten Fächern
Kenntnis der Lernpsychologie Erwachsener
mehr kommunikative und soziale Kompetenz
Anpassung des sprachlichen Niveaus an die Teilnehmer

mehr Praxisbezug, Praxiserfahrung und -kenntnis
Angebot von konkreten Arbeitshilfen
Fähigkeit zur Beratung und Supervision

bessere Organisation der Lerneinheiten und Einbeziehung der Teilnehmererfahrungen

Deutlich steht die Forderung nach mehr Praxiserfahrung der Dozenten im Vordergrund. Damit verbinden sich auf der Seite der Erzieher Wünsche nach Praxishilfen und Beratung, die nur auf Grund von Praxiskenntnis geleistet

werden können. Für die Dozenten heißt das: Kompetenzerweiterung in Richtung Supervision und Beratung. Ansonsten sind die Vorstellungen zur Qualifikation von Dozenten wenig differenziert. Die Forderung nach mehr Praxisbezug ist zu unterstreichen, weil sie eine Grundqualifikation trifft, die alle anderen Inhalte und Formen der Vermittlung beeinflußt, bzw. bei ihrem Fehlen die Effizienz und Transferfähigkeit der Fortbildungsarbeit beeinträchtigt.

2.3 Analyse von institutionellen Fortbildungsangeboten

Eine vollständige Analyse aller Institutionen der BRD, die sich mit Erzieherfortbildung beschäftigen, kann hier nicht vorgelegt werden. Es wurde eine statistisch nicht repräsentative, gleichwohl ausgewogene Auswahl von Institutionen getroffen, deren Material zur Verfügung stand[6].

Diese Veranstaltungskalender von 1974 und 1975 wurden auf ihre inhaltlichen und didaktisch-methodischen Schwerpunkte hin befragt, soweit sich solche Angaben aus den offiziellen Ankündigungen entnehmen ließen. Allgemein fiel auf, daß konkrete Angaben über Dozenten, Aufbau der Kurse usw. in diesen Unterlagen sehr spärlich waren. Nur wenige Institutionen waren bereit, zusätzliches Material über die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Kurse zur Verfügung zu stellen[7].

Dies Verhalten unterstützt die Vermutung, daß solche Unterlagen kaum existieren und Fortbildung vielerorts von "der Hand in den Mund" lebt, und deshalb eine protokollierte Reflexion der Arbeit selten ist.

---

6 Verzeichnis der Institutionen im Anhang S. 1 und 2.

7 Allen Institutionen sei für ihr Entgegenkommen und die überlassenen Materialien gedankt; besonders dem Elisabethenstift Darmstadt, für seine aufschlußreichen und hilfreichen Unterlagen.

Die folgende knappe Übersicht soll einen Einblick in den derzeitigen Stand der praktizierten sozialpädagogischen Fortbildung geben, um in der Folge mit den oben zusammengestellten Forderungen verglichen zu werden. Auf dieser Grundlage können dann Anregungen und Hinweise entwickelt werden.

2.3.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildungskurse

Die in den Fortbildungsprogrammen genannten Themen sind sehr vielfältig und spiegeln den breiten Problemkreis vorschulischer Erziehung wider. Es überwiegen Themen, die sich auf die praktische Arbeit im Kindergarten beziehen und als Anregungen für die Praxis anzusehen sind. Die Reihenfolge entspricht den Häufigkeiten der Grobauszählung[8].

Rhythmische, musikalische, Bewegungserziehung	ca. 30 %
Curriculare und didaktische Fragen, methodische Probleme	14 %
Problemkinder, Verhaltensauffälligkeiten	9 %
Sonderpädagogik	8 %
Medienpädagogik (Fernsehen, Bücher, Foto, bildnerisches Gestalten)	7 %
Elternarbeit	7 %
religiöse Erziehung	7 %
Erzieherperson, Erzieherverhalten	4,5 %
Spielen und Lernen, Kreativität	4 %
Gesprächsführung	2,2 %
Pädagogische-psychologische Grundlagen	2 %
Verhaltensbeobachtung	2 %
Sozialerziehung	1,5 %
Sexualpädagogik	1,5 %
Gruppenarbeit	1,3 %
Sprachförderung	1,1 %
Gesundheitserziehung	1,1 %
Übergang zur Schule	1 %
Feste und Feiern	0,6 %
Verkehrserziehung	0,6 %
Selbsterfahrung, Pädotraining	0,4 %
Praxisanleitung	0,4 %
Kindergarten - Gemeinwesen - Gemeinde	0,2 %
Ausländerkinder	

Hinzu kommen Zertifikatskurse, für die am Abschluß eine Prüfungsleistung erbracht werden muß, und die

---

8 Die Unterstreichungen sollen den Vergleich mit den entsprechenden Erzieherwünschen erleichtern.

z.T. eine Höherqualifizierung zum Ziel haben: z.B. Wiedereingliederungskurse für Hausfrauen, die einmal im Kindergarten gearbeitet haben mit 65 Stunden in drei Abschnitten und Praxisbegleitung; ganztägige Kurse für Kinderpflegerinnen, die sich damit zum Erzieher qualifizieren können. Ebenso gibt es berufsbegleitende Fortbildungskurse für Kinderpflegerinnen, Erzieher und Sozialpädagogen grad. zu grundlegenden theoretischen Gebieten, die mit Zertifikaten abschließen; Montessorikurse, die zum Montessori-Diplom führen; Zusatzkurse in Heilpädagogik, die zwar keine Höherqualifizierung bringen, aber eine Spezialisierung und dadurch zur Arbeit in bestimmten Bereichen berechtigen. Das Angebot reicht bis hin zu Filmvorführkursen, die ebenfalls mit einem Zertifikat abschließen.

In einigen Bundesländern ist damit begonnen worden, für Fortbildungskurse Testate auszugeben, die bisher als Qualifikationsnachweise für Arbeitgeber gelten. Damit verbindet sich die Hoffnung auf eine Entwicklung zu einem Baukastensystem auch in der sozialpädagogischen Fortbildung.

Vergleicht man die inhaltliche Übersicht der Angebote mit den Forderungen und Wünschen der Fortbildung (vgl. S. 57 dieser Arbeit), dann fält eine unterschiedliche Gewichtung der Inhalte auf. Musische- und Bewegungserziehung stehen in den Angeboten mit 30 % an erster Stelle. Solche Anregungen werden von den Erziehern erwartet, allerdings nicht mit solchem Vorrang. Es wird vermutet, daß sich hier Abhängigkeiten der einzelnen Fortbildungsträger von verfügbaren Referenten zeigen bzw. von dem, was die Dozenten anbieten können. Dagegen fallen die Angebote, die bei den Erzieherforderungen durchgängig waren: Elternarbeit, Problemkinder, Gruppenarbeit, in ihren geringen Angebotsprozenten stark ab.

Dem Trend des Forderungskatalogs nach mehr Praxishilfen und -orientierung muß unbedingt gesteigert entsprochen werden, wenn nicht an den Bedürfnissen und Erfor-

dernissen vorbei gearbeitet werden soll.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die geäußerten Erzieherwünsche durch Praxisbeobachtungen und wissenschaftliche Informationen ergänzt werden müssen, um Defizite mit einzubeziehen, die Erziehern selbst nicht immer so deutlich werden, oder um mit neuen Forschungs- und Arbeitsergebnissen bekannt zu machen. Zudem unterliegen Trends ständiger Veränderung, weshalb Angebote, Erzieherwünsche und Praxisanalysen von Zeit zu Zeit neu aufeinander abzustimmen wären, um zu einem praxisrelevanten Angebot zu kommen.

2.3.2 Zur Struktur von Fortbildungskursen

Am häufigsten werden Veranstaltungen ausgeschrieben, die einen Tag, ein Wochenende oder bis zu drei Tagen dauern. Das sind ca. 44 % der vorliegenden Angebote. Hinzu kommen eintägige Angebote, die durch regelmäßige Weiterführung zu mehrtägigen Kursen erweitert werden: z.B. 3 - 7 mal einen Tag innerhalb eines bestimmten Zeitraumes. Diese Angebote sind aber zahlenmäßig sehr gering.

An zweiter Stelle stehen dann einmalige Angebote, die 3 - 5 Tage umfassen (ca. 40 % der Kurse), wovon einige im Abstand eines halben oder ganzen Jahres in Aufbaukursen fortgesetzt werden.
Manche mehrtägigen Veranstaltungen werden zusätzlich von Treffen begleitet, die 1 - 4 mal im Monat für einen Nachmittag, Abend oder evtl. ganztägig stattfinden. Die Eingangsveranstaltung hat eher Initial- und Grundlagencharakter; die Verarbeitung des Angebotenen erfolgt in den Nachtreffen.

7,2 % der Kurse dauern einmalig 6 Tage. Regelmäßig über einen längeren Zeitraum (1 - 2 Jahre) erstreckensich nur Kurse, die zu einer bestimmten Qualifikation führen, z.B. Montessori-Diplom.

Eintägige Veranstaltungen finden sehr oft regional statt, werden relativ kurzfristig geplant und in ver-

schiedenen Regionen angeboten und treten in offiziellen Programmen nicht alle in Erscheinung. Außerdem gibt es Kurse (ca. 10 %), die 4 - 8 Nachmittage in wöchentlichen Abständen umfassen.

Ungefähr 14,1 % der Angebote sind Nachmittagsveranstaltungen, die zwischen zwei und vier Stunden dauern. Einige Institutionen sehen hier offensichtlich ihren Schwerpunkt und bieten dann selten andere Formen an.

Die zeitlichen Möglichkeiten zur Strukturierung von Fortbildungskursen sind recht vielfältig entwickelt. Aber es liegen von den Institutionen kaum Angaben vor, die einen Schluß auf die Effizienz der verschiedenen Formen zuließen, weil die Frage des Transfers in der Praxis bisher kaum überprüft wird. Es bleibt zu fragen, ob Angebote, die monatlich einen Nachmittag dauern und jedesmal ein neues Thema umreißen, nicht in Anregungen steckenbleiben und eher das Gefühl verstärken, etwas getan zu haben. Hier wird man offen werden müssen für intensiven Erfahrungsaustausch und Praxisreflexion in kleinen Gruppen, wie es allseits gefordert wurde, in denen dann auch theoretische und methodische Fragen praxisnah geklärt werden können.

2.3.3 Didaktisch-methodischer Stand der Angebote

Der Adressatenkreis ist aus den Ausschreibungen nicht immer klar zu ersehen. Die meisten von ihnen fassen Sozialpädagogen grad. und Erzieher in Kursen zusammen. Relativ groß ist die Zahl der Veranstaltungen, die nicht nach Grundqualifikationen differenzieren, so daß angelernte Helferinnen, Kinderkrankenschwestern, Kinderpflegerinnen, Erzieher, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen u.a. mit dem gleichen Angebot angesprochen werden. Viele der Ausschreibungen wenden sich allgemein an das Kindergartenpersonal. Es wird wenig zwischen formalen Berufsabschlüssen oder Arbeitsbereichen und Zuständigkeiten unterschieden. Wird eine Spezifikation getroffen, werden an erster Stelle Erzieher, an zweiter

Kindergartenleiterinnen genannt. Hin und wieder sind auch nur Sozialpädagogen oder Gruppenleiterinnen als Adressaten angeführt. Weniger häufig werden Helferinnen und Kinderpflegerinnen eigens angesprochen.

Ca. 23,6 % der Grobauszählung der vorliegenden Programme richten sich an Sozialpädagogen und Erzieher, 32,6 % ausschließlich an Erzieher, 11,8 % an Sozialpädagogen, Erzieher und Kinderpflegerinnen; je 1,2 % an Kinderkrankenschwestern, Helferinnen und Sonderpädagogen; 23,2 % an Mitarbeiter in Kindergärten ohne Differenzierung nach Vorbildung und/oder konkreter Berufstätigkeit.

Diese Undifferenziertheit ist nicht unproblematisch, wenn einerseits Fortbildung an Lern- und Berufserfahrungen anknüpfen (vgl. Strukturplan) und andererseits unter dem Aspekt der Professionalisierung geleistet werden soll. Das könnte Bestrebungen bestärken, Kinderpflegerinnen und Erzieher in der Arbeit noch stärker gleichzusetzen, obwohl das nach den Voraussetzungen nicht verantwortbar erscheint. Solches Vorgehen widerspricht auch den Bemühungen, die Erzieher-Ausbildung auf ein besseres Niveau zu heben. Außerdem bringen diese Nivellierungen Über- bzw. Unterforderungen in den Kursen mit sich, die besonders bei den theoretischen Grundlagen und darauf aufbauenden Reflexionen der Arbeit zutrage treten. An unterschiedliche Voraussetzungen muß entsprechend unterschiedlich angeknüpft werden, wenn jeder Teilnehmer optimale Lernchancen erhalten und den verschiedenen Aufgabenbereichen im Kindergarten stärker Rechnung getragen werden soll. Gleichmacherei kann nicht als Chancengleichheit verstanden werden und bringt sicher keine Lösung berufspolitischer Probleme.
Ein Baukastenprinzip zur Qualifizierung wäre zu unterstützen, mit Durchlässigkeit und Aufbaumöglichkeiten einerseits und differenzierten Angeboten für die unterschiedlichen Adressatengruppen andererseits; allerdings kann das nicht heißen, nur eine Gruppe - Erzieher - bevorzugt zu fördern. Einer Privilegierung soll hier nicht das Wort geredet werden.

Ergänzend könnten Unterstützungen zur Teamarbeit gegeben werden, die eine fruchtbare Zusammenarbeit durch unterschiedliche Aufgaben ermöglicht. Hier liegt ein weites Feld für die Praxisberatung.
Beispielsweise in Kursen zur musischen Bildung könnten auch verschiedene Adressatengruppen zusammengenommen werden, vor allem wenn es um die Fortbildung oder Ausbildung von Fertigkeiten geht, wenn auch nicht prinzipiell.
Zum Ziel einer optimalen Förderung und Chancengleichheit sollen Voraussetzungen ernstgenommen werden. Durch eine Didaktik und Methodik, die an den Voraussetzungen der Person ansetzt, können alle Erziehungskräfte innerhalb ihrer Möglichkeiten eine Fortbildung erfahren.
Wenn auch bisher "gemischte" Kurse angeboten wurden und zu Ergebnissen kamen, bleibt dennoch offen, ob bei einer Differenzierung nicht bessere Ergebnisse und mehr Transfer erreicht worden wäre. Das kann aber nur durch einen Ergebnisvergleich entschieden werden, der nicht vorliegt.

Sehr oft fehlen in den Programmen die Hinweise über didaktisch-methodische Arbeitsweisen im engeren Sinne. Bei 44,4 % der Ausschreibungen sind dazu keine Angaben gemacht. Bei den spärlichen Andeutungen zu Arbeitsformen und zum Vorgehen in den Kursen gleichen sich die Angaben:

Information in Referatform	21 %
Übungen, vor allem im künstlerisch-technischen, musischen und sportlichen Bereich	11 %
Diskussion	5,91 %
Kleingruppenarbeit	5,5 %
Erörterndes Gespräch	3,2 %
Planung	3 %
Selbsterfahrung	1,5 %
Filme	1,3 %
Demonstration	0,9 %
Platten, Video, Hospitation	je 0,3 %
Recorder und Literatur	je 0,1 %

Insgesamt zeichnet sich ab, daß sich Kurse allgemein gliedern in Informationsvermittlung durch Referate und Verarbeitung der Information in Diskussionen in der Gesamtgruppe und/oder Kleingruppen.

Bei mehr praktischen Kursen, d.h. solchen, bei denen etwas erprobt oder geübt wird, ist die Gliederung eher: Information - Übung - Diskussion. Leider war wenig über den Verlauf und die Durchführung zu erfahren. Lediglich eine Institution[9] gab Einblick in die Protokolle des Referententeams, in denen Erfolge und Schwierigkeiten sichtbar wurden und die deutlich zeigten, daß z.B. Kleingruppen mit gezielten Arbeitsaufträgen zu besseren Ergebnissen kamen als solche, die frei diskutierten. Jedenfalls fällt bei diesen Aufzeichnungen positiv das starke Bemühen des Fortbildungsteams auf, Intentionen, Prozesse und Ergebnisse zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Voraussetzung dafür ist allerdings ein relativ konstantes Mitarbeiterteam. Darüber scheinen nicht alle Institutionen zu verfügen, denn manche Ausschreibungen legen die Vermutung nahe, daß mehrere Referenten in einem Kurs arbeiten, ohne vorher gemeinsam eine Arbeitslinie erarbeitet zu haben. Sie dienen eigentlich mehr als Informationsquelle, und die Verarbeitung wie die Konfrontation der Information mit der Arbeitserfahrung wird den Teilnehmern selbst, evtl. den Kleingruppen überlassen.

Es scheint sich noch nicht überall durchgesetzt zu haben, daß Erwachsene nicht schon deshalb alles verarbeiten und umsetzen können, weil sie erwachsen sind, sondern daß auch sie gezielte Hilfen dazu benötigen. Noch weniger ist abzulesen - was nicht heißt, daß das überhaupt nicht geschieht -, daß sich die Referenten/Dozenten Gedanken darüber machen, wie sie selbst als Medium (Modell) wirken; ob ihr Verhalten, ihre Vermittlungsstrategie zu dem verhilft, was mit der Information oder Übung erreicht werden kann oder soll. Oder ob nicht theoretischer Anspruch und praktische Durchführung in der konkreten Situation auseinanderfallen und diskrepant sind. Die Befürchtung legt sich besonders da nahe, wo kein ständiges Mitarbeiterteam längerfristig zusammenarbeitet und sich im Kollegenkreis Rückmeldungen geben kann, sondern wo Fachleute für einzelne Sachgebiete verpflichtet werden und nur für diesen einen Ar-

9 vgl. die Fußnote auf S. 60 dieser Arbeit.

beitsteil zur Verfügung stehen. Wenn ein Kurs mehrere Referenten umfaßt, ohne daß diese vorher Intentionen und Strategien aufeinander abstimmen, fehlt die Kontinuität im Lernprozeß, die motivierend und verstärkend wirkt. Man kann z.B. sehr gut über Forschungsergebnisse aus der Gruppenpsychologie und -pädagogik referieren und im gezeigten Verhalten alles das außer acht lassen, was im Referat als wichtig dargestellt wurde.

Da bei vielen Kursen auch die Angaben über die Teilnehmerzahlen fehlen, läßt sich nicht klar sagen, was Diskussion bedeuten kann. In einem größeren Kreis wird sie kaum zur persönlichen Verarbeitung des Inhaltes helfen oder zur Entwicklung eines argumentativen Gesprächsstils. Es kann nicht vorausgesetzt werden, daß alle Erzieher die notwendige Kompetenz und den Mut mitbringen, sich vor einer größeren Zahl Hörer frei zu äußern. Modellversuche[10] weisen darauf hin, daß hier Defizite liegen, die nur langfristig aufzuarbeiten sind. Bei der Auflistung (S. 66 dieser Arbeit) fällt auf, wie gering in der Fortbildungsarbeit technische Geräte, Medien und andere Hilfsmittel zum Einsatz kommen.
Selten werden daher solche Kurse zur Demonstration für den Umgang mit didaktischen Mitteln, die auch im Kindergarten eingesetzt werden könnten, oder die zur Erprobung anregen, auch wenn dies nicht ausdrückliches Thema ist. Die Übernahme erfahrener Methoden könnte u.U. ein Mitarbeiterteam befähigen, sich in eine Art Praxisberatung untereinander einzuüben. Gemeint ist, daß die im Kurs erfahrenen und reflektierten Lernmöglichkeiten auch auf die Kindergartenarbeit hin reflektiert werden und so einen direkten Anreiz zum Transfer geben könnten.

Dazu sind aber Voraussetzungen unabdingbar, die im Schnitt von Fortbildungsdozenten noch nicht erfüllt werden (vgl. Kap. 4). Denn für den Erwachsenenbildner werden kaum "spezifische erwachsenenpädagogische Berufstechniken oder Qualifikationen definiert". Vielmehr

---

10 vgl. Senator für Familie, Jugend und Sport, 1974 und ZIMMER, 1973.

hängen das Bildungs- und Arbeitsangebot "in erster Linie vom Angebot der Dozenten und deren Leistungsbereitschaft ab und nicht umgekehrt" (BRENDER/GERHARD, 1975, 30). Mehr wird fachliches Können geschätzt und davon ausgegangen, daß die eigentlichen pädagogischen Fähigkeiten wie: Vermittlung an Erwachsene, Organisation von Kursen, Initiierung von Lernprozessen u.a. in der Praxis erworben werden können (vgl. dies. 31). Es muß zugestanden werden, daß die Lernmöglichkeiten für diese Qualifikationen für einen Erwachsenenbildner nicht nur seiner eigenen Initiative, sondern weitgehend auch seiner Freizeit überlassen sind. Daß außerdem die Kurse, die auf dem "freien Markt" angeboten werden, nicht immer den Erwartungen und Wünschen entsprechen, ist eine Tatsache, die analog auch für die Erzieherangebote im sozial-kommunikativen Bereich gilt, wie der folgende Abschnitt zeigt.

2.4 Überprüfung des didaktisch-methodischen Konzeptes von ausgewählten Trainingsprogrammen

2.4.1 Begründung der Auswahl und Kriterien der Bewertung

Die Zusammenstellung der Forderungen zur didaktisch-methodischen Fortbildungsstruktur und der konkreten derzeitigen Angebote zeigten, daß die Forderungen in ihren Aussagen (vgl. S.59) relativ formal bleiben und die vorliegenden Angebote der letzten Jahre (vgl. S. 66 dieser Arbeit) noch hinter den Forderungen zurückliegen.

Um den Überblick über den didaktisch-methodischen Stand der Fortbildungsarbeit abzurunden und evtl. Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines eigenen didaktisch-methodischen Konzeptes zu finden, sollen einige Programme zur Erzieherfortbildung (Erzieher hier im erweiterten Wortverständnis: Lehrer, Eltern, Kindergartenpädagogen) in ihrer didaktisch-methodischen Struktur überprüft werden.

Exemplarisch werden einige Vorlagen herausgegriffen, die sich mit der Ausbildung und Erweiterung sozialen und kommunikativen Verhaltens befassen. Dieser thematische Schwerpunkt wird deshalb gewählt, weil der sozial-kommunikativen Kompetenz in der pädagogischen Tätigkeit eine Schlüsselfunktion zugesprochen werden kann (vgl. Kap. 3) und weil das eigene Modell (vgl. Kap. 5) die entwickelte Konzeption an dieser Thematik aufzeigen will.

Die ausgewählten Entwürfe bzw. Erfahrungsberichte verstehen sich mehr oder weniger als Trainingsprogramme, d.h. vorrangig sollen bestimmte Fertigkeiten erworben und/oder eingeübt und dadurch für den Alltag verfügbar werden. Damit heben sich diese Programme von Fortbildungsmaßnahmen ab, die ihren Schwerpunkt in der Informationsvermittlung sehen.

Der Begriff "Training" assoziiert im sozialen Verhaltensbereich einen Zusammenhang mit Trainingslaboratorien, wie sie in der Gruppendynamik gebräuchlich sind. Über den Anspruch und die zu erwartende Effektivität solcher Trainings ist in der Fachliteratur viel diskutiert worden. Es gibt Verteidiger und Kritiker[11].

Einige Forderungen aus der bisherigen Diskussion, wie sie sich u.a. bei SIELAND und DÄUMLING finden, sollen hier angeführt werden, um auf kritische Stellen in Trainings aufmerksam zu machen. Gleichzeitig werden sie für die Beurteilung der Programme mit hinzugezogen.

- Festgelegte Trainingsziele sind vorher zu explizieren, vor allem, welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollen und wie die Effizienz überprüft werden kann. Dabei ist zu beachten, daß die Dialektik der Techniken zwar Lernziele bestimmen und erreichen, aber die Anwendung nicht hinreichend kontrollieren kann.
- Die Intentionen der Programme sind zu legitimieren und während der Durchführung zu kontrollieren.
- Faktische negative Konsequenzen sind aufzuspüren, und es ist nach Kompensationsmöglichkeiten zu suchen.

---

11 vgl. dazu: SIELAND, 1975; SADER, 1972; SADER/SCHÄUBLE, 1972; GIERE, 1970; HORN, 1972, Einleitung; DÄUMLING u.a., 1974; FENGLER, 1975.

- Trainings sollten von allgemeinen Ansprüchen weg zu klaren Teilzielen kommen und dadurch zu größerer Handlungs-Konsequenz führen.
- Orientierungspunkt sollten die Alltagsprobleme der Teilnehmer sein, und das Training sollte in diese einen Transfer haben; wenngleich darin nicht sein einziger Zweck zu sehen ist.
- Der Lernprozeß soll affektive Erfahrungen vermitteln, die zu Einsichten ausgewertet, im Training zu Verhaltenskonsequenzen führen und sich dann in der Praxis bewähren könnten.
- Es besteht die Gefahr, daß Laborexperimente in Alltagssituationen generalisiert werden und daß sich in Trainings durch die amputierte Situation, Verhaltensprozesse nicht immer sinnvoll entwickeln können.

Die ausgewählten Programme sollen deshalb unter folgenden Aspekten durchgesehen werden:

- wie sind sie strukturiert (Zeit, Zielgruppe)
- wie ist das Verhältnis von Ziel und Mitteln zueinander (soll z.B. soziale Kompetenz mehr durch rationale Einsicht oder durch Übung gefördert werden, sind Methoden und methodische Elemente zielbezogen?)
- wie wird der Praxisbezug hergestellt, und sind Teilnehmererfahrungen berücksichtigt
- welche Transfermöglichkeiten sind realistisch und wahrscheinlich
- wie ist die Rolle des Trainers/Moderators
- wie stimmen Anspruch und Durchführung überein (d.h. wie ist der Zusammenhang zwischen Zielen, Verwirklichung und Ergebnissen)

2.4.2 Überprüfung und Diskussion der Programme

Im folgenden werden drei Programme, die als soziale Trainings für den Erziehungsbereich ausgewiesen sind, an Hand des Kriterienkatalogs auf ihre didaktisch-methodische Grundstruktur überprüft.
Das soll jeweils in vier Schritten geschehen:

a) die Frage nach den Zielen,
b) die Frage nach der zeitlichen Strukturierung und den Adressaten,
c) die Frage nach der Didaktik und Methodik unter den

bereits aufgeführten Gesichtspunkten und
d) die Frage nach der Rolle des Trainers/Moderators.

Die Überprüfung gliedert sich in zwei Arbeitsgänge: zunächst werden die Programme in den Schritten a - d zusammenfassend dargestellt und anschließend (aa - dd) diskutiert.

Entsprechend dem Arbeitsansatz wird bewußt eine Beschränkung auf die didaktisch-methodischen Aspekte vorgenommen. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit der angebotenen Inhalte wird dabei außer acht gelassen.

(1) PEREZ u.a., 1974: Elternverhaltenstraining. Ausgewiesen als Training auch für Erzieher und Erwachsenenbildner

a) Ziel des Trainings ist es, Einstellungen und Verhaltensweisen durch Information und Training dauerhaft zu verändern, damit erzieherisches Handeln für Eltern und Kinder weniger belastende Konsequenzen hat. Die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse soll helfen, Erziehung durch begründete Erkenntnis zu stützen und aufgrund eigener Erfahrungen eine Verminderung negativer Reaktionen zu erreichen. (vgl. S. 5-8)

b) Das Programm umfaßt ein Angebot für einen Kurs von 8 Abenden zu je 2 - 2 1/2 Stunden Dauer innerhalb eines Zeitraumes von 6 - 8 Wochen. Die Teilnehmerzahl richtet sich nach der Anzahl der verfügbaren Moderatoren, die je 10 - 12 Teilnehmer in den Kleingruppen betreuen sollen. Angesprochen sind vor allem Eltern, aber die Autoren halten das Programm ebenso für Erzieher brauchbar wie zum Selbststudium.

c) Didaktisch-methodisch gliedern sich die Abende in die Elemente: Plenum zur Informationsvermittlung (Referate zur Einführung neuer Themen, Zusammenfassung des "Stoffes" vom Vorabend), Kleingruppen zur Besprechung von Überlegungsaufgaben und Übungen, die teils in den Gruppen versucht, teils zu Hause bearbeitet werden müssen.

Die Übungen bestehen in der Hauptsache aus schriftlichen Verhaltensbeschreibungen und -analysen, Tabellen, Skalen zur Einstufung von Verhalten, schriftlichen Formulierungen von Äußerungen etc.
Die einzelnen Abschnitte sind alle ähnlich aufgebaut: Es wird Information geboten, anschließend werden Überlegungsvorschläge oder Wiederholungsfragen gegeben zur Rekapitulation des Stoffes. In den Überlegungsanteilen wird versucht, Information und Alltagserfahrung zu verbinden.
Die Übungen sind in Lernschritte aufgeteilt, deren Reihenfolge festliegt und die aufeinander aufbauen. Das Ergebnis kann dann mit einer Korrekturvorgabe verglichen werden.
Die Abschnitte sind nach den Prinzipien der Verhaltensmodifikation aufgebaut[12]. Der Kurs umfaßt 6 Abschnitte: Bedingungsgefüge Elternverhalten-Kindverhalten, Erziehungsziele, Lernprinzipien typisches Verhalten von Eltern und die Auswirkungen auf die Kinder, Dimensionen des Elternverhaltens[13], Konflikte zwischen Eltern und Kind.

d) Gar nicht klar wird die Haltung und Stellung der Moderatoren in den Kleingruppen. Dem Programm sind keine Hinweise zu ihrem Selbstverständnis zu entnehmen. Sind sie Verhaltensmodell, Verstärkerprinzip, Informand? Anhaltspunkte zum Trainerverhalten gibt lediglich eine empirische Überprüfung des Trainings durch MINSEL, B. (1975, 158ff). Diese dürften sich aber wahrscheinlich eher auf das - aufgrund der Überprüfung zu modifizierende Programm - beziehen.
Danach ist die Trainerkompetenz eine entscheidende Variable für die Effektivität des Kurses. Die Gruppe, die von einem Gesprächstherapeuten moderiert wurde, war effektiver als jene, deren Moderator eine solche Ausbil-

12 vgl. ANGERMEIER, 1972; CORELL, 1971; HOLLAND/SKINNER, 1971, die als Literatur angegeben sind.

13 Abschnitt 5 baut auf Prinzipien der Gesprächspsychotherapie auf (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971) und Abschnitt 6 auf GORDON, Th., 1972, die ziemlich unvermittelt eine andere Verhaltensausrichtung ins Programm bringen.

dung erst begonnen hatte oder gar keine hatte. Als bedeutend wurde gefunden, daß die Moderatoren dann als Modell mehr Erfolg hatten, wenn sie zu den Teilnehmern ein gutes Beziehungsverhältnis aufbauen konnten und dadurch eine größere Sensibilisierung der Teilnehmer für ihr Verhalten erreichten (vgl. MINSEL, 174).

aa) Das Programm arbeitet mit Globalzielen. Teilziele können nur indirekt den Überschriften und Inhalten der Trainingsabschnitte entnommen werden. Sie werden nicht explizit ausgewiesen, und es wird nirgends deutlich, daß die Teilnehmer zu Beginn eines Trainingsabends in die Lernziele dieses Abschnittes eingeführt werden.

Die mangelnde Differenzierung der Ziele macht eine Überprüfung in bezug auf Effektivität des Kurses, seiner methodischen Schritte etc. fast unmöglich. Eine Transferüberprüfung kann nicht angenommen werden.

Erst nach der neuerlichen empirischen Überprüfung durch MINSEL wird eine Einschränkung der Intentionen vorgenommen. Ein variiertes Programm soll nur mehr das aktuelle Elternverhalten verändern.
Als weiterer Mangel fällt auf, daß die Teilnehmerorientierung sehr "vorwegnehmend" ist, d.h. daß im Kurs selber bei einem so fest geplanten Trainingsablauf wenig Gelegenheit ist, aufgrund der anwesenden Teilnehmer Änderungen in Zielen, Zeitplanung oder Methoden vorzunehmen.

bb) Der geplante Lernprozeß ist in seiner zeitlichen Abfolge durch die "Fülle" der Informationen so gedrängt, daß die Zeit zu einer intensiven Verarbeitung nicht ausreichen kann. Für einen kontinuierlichen Lernprozeß sind zudem die Einheiten von 2 - 2 1/2 Stunden in der Woche nicht günstig (vgl. Kap. 4,2 S.214ff), da sich ein intensiver Gruppenprozeß in den Kleingruppen in der dafür vorgesehenen Zeit nicht entfalten kann. Damit verhindert die Terminierung das Zustandekommen einer wichtigen Lernvoraussetzung für soziales Lernen[14]:

14 z.B. soll in Abschnitt 5 anhand von Skalen eigenes Verbalverhalten aus Eltern-Kind-Interaktionen eingeschätzt werden. Es muß angezweifelt werden, ob

das auf Vertrauen basierende Lernklima in der Lerngruppe (vgl. Kap. 4.3). Aus dieser Sicht ist es fraglich, ob die Ziele - mit diesem Training Grundhaltungen zu verändern - überhaupt erreichbar sind.

cc) Im didaktisch-methodischen Aufbau der einzelnen Trainingseinheiten fällt die Betonung der rationalen Verarbeitung der Information auf. Es muß daraus geschlossen werden, daß die angestrebte Sensibilisierung im Verhaltensbereich vor allem durch kognitive Differenzierung erreicht werden soll. Zur vertiefenden Reflexion und sich daran anschließender Verhaltenseinübung ist wenig Gelegenheit eingeplant. Die Übungen haben zudem eher den Charakter einer grundlegenden Einübung, als daß sie Differenzierung und Flexibilität in unterschiedlichen Situationen vorbereiten könnten. Das ist aber als eine Voraussetzung für Transfer zu sehen (vgl. Kap. 4.6 und 4.7). Außerdem wirken die Übungen weitgehend reproduktiv und sind in ihrer starken Vereinfachung komplexer Erziehungssituationen problematisch (vgl. S. 9f oder 32f des Programms). Sie erwecken in ihren Lösungen den Anschein, als gäbe es für schwierige Stationen immer (nur) eine richtige oder gute Lösung.
Durch die knappe Reflexionszeit gibt es auch wenig Möglichkeiten für die Teilnehmer, ihre Erfahrungen zu klären, diese kritisch mit der Information zu verbinden und aufgetretene Probleme zu diskutieren. Es besteht die Gefahr, daß zwar Einsicht in Verhaltensabläufe und deren Steuerungsmechanismen vermittelt wird, aber die dahinter stehenden Motivationen nicht reflektiert werden und keine affektive Erfahrungsbasis geschaffen wird (z. B. durch Selbsterfahrungsübungen). Damit können die Erkenntnisse von den Eltern manipulativ gegen die Kinder eingesetzt werden. (vgl. z.B. S. 6ff des Trainings).
Die angewandten didaktisch-methodischen Schritte ermöglichen eine unkritische Aneignung von Fertigkeiten, da

---

Eltern für eine realistische Selbsteinschätzung offen genug sein können, ohne stützendes Modellverhalten und Gruppenklima.

eine Rückmeldung über die Anwendung nicht gegeben ist. Einzelne Teile des Trainings beziehen sich auf die Einübung von sozial-kommunikativem Verhalten und beschränken sich dabei fast ausschließlich auf die Arbeit mit schriftlichem Material. So wichtig dieses als Lernbasis sein kann, sind anhaltende Lernerfolge nur in Verbindung mit gleichzeitiger Selbsterfahrung, Einübung und aktuell erlebten Modellen zu erwarten, wenn kognitive Einsichten verhaltensrelevant werden sollen (vgl. Kap. 3).

Die Information, so wie sie schriftlich vorliegt, ist im Sprachniveau auf ein bestimmtes Bildungsniveau abgestimmt. Das eingefügte Glossar klärt längst nicht alle benutzten Fremdworte, die nicht zum allgemeinen Sprachschatz gehören (z.B.subtil, sukzessiv etc.).
Durch die empirische Überprüfung sind einige Mängel, die hier angedeutet wurden, offensichtlich geworden. So wird von MINSEL für die Zukunft die Notwendigkeit der Gruppenarbeit gefordert, weil sich Eltern gegenseitig durch Beobachtung und Rückmeldung Hilfe geben könnten. Daran wird die Hoffnung geknüpft, daß auf diese Weise initiierte Gruppen auch selbständig weiterarbeiten könnten (vgl. MINSEL, 1975, 160). Auch soll auf die Vorrangigkeit der Vermittlung von Verhaltenstechniken verzichtet werden, weil die Eltern damit unzufrieden sind. Eine stärkere Beziehung zwischen Erziehungseinstellung und Sprachverhalten soll durch die Sensibilisierung der Teilnehmer für eigene und fremde affektive Empfindungen erarbeitet und eingeübt werden.
Auch der unvermittelte Übergang von der Trainingseinheit 4 zu 5, die auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen ruhen (Verhaltenstherapie - Gesprächspsychotherapie), soll sich künftig mehr integrierend vollziehen und der Reflexion zugängig gemacht werden.

dd) Die unklare Position der Trainer ist ein Defizit des Programms. Die Funktion des Trainers als Mitorganisator von Lernbedingungen (durch die Herstellung von Interaktions- und Beziehungsstrukturen) bleibt unberücksichtigt (vgl. dagegen Kap. 4.4). Die sich abzeichnenden Veränderungen des Programms wollen auch das Mo-

dellverhalten des Trainers als Lernvariable einbeziehen. Dennoch vertritt MINSEL die Meinung, daß u.U. mangelndes Modellverhalten durch gutes Trainingsmaterial ausgeglichen werden kann. Ein eklatanter Widerspruch bleibt so im Programm: einerseits wird festgestellt, daß Gruppen mit "erfahrenen Trainern" effektiver sind, andererseits soll das schriftliche Lernmaterial die entscheidenden Lernakzente setzen (vgl. MINSEL, S.180). Dagegen steht, daß bei widersprüchlicher Information die Anteile besser behalten werden, die sich mit Affekten des Lernenden verbinden. Das sind eher die Verhaltensvorbilder als kognitive Einsichten[15].

Insgesamt bleiben gegenüber diesem Programm, auch bei Berücksichtigung der Anregungen zur Veränderung, Bedenken bestehen. Diese beziehen sich vor allem auf die mangelnde Teilnehmerorientierung, die zeitliche Strukturierung des Kurses und die Auswahl und Aufeinanderfolge von Übungen und Information, die zu knappen Reflexions- und Einübungsphasen. Zudem wären die Teilnehmererfahrungen besser und konkreter einzubeziehen und die Trainerrolle klar darzustellen und in ihren Funktionen zu bedenken. Eine andauernde Effektivität kann nicht beurteilt, muß aus den angegebenen Gründen aber angezweifelt werden.

(2) PRIOR/VELKERS: Sozialpädagogisches Training mit Lehrern (1975)

Dem Anspruch nach ist das Programm ein Training zur Förderung der sozialen Kompetenz mit drei Lernschwerpunkten: berufsbezogene Selbsterfahrung, Training der Sozialkompetenz und Tutorenarbeit. Der zuletzt genannte Schwerpunkt Tutorenarbeit soll hier außer acht gelassen werden, da er sich auf einen Spezialbereich der Hamburger Gesamtschulen bezieht und nicht ohne weiteres zu generell übertragbaren Trainingsteilen gezählt werden kann.

---

15 vgl. dazu Kap. 3, die Ausführungen zu WATZLAWICK, und Kap. 4.5.

Die Darstellung des Programms gliedert sich in die drei Teile: Theorie und Methodik, Kursprogramm, Dokumentation der Kursmaterialien.
Es wird versucht, mit der Thematisierung der beruflichen Situation die Sozialkompetenz von Lehrern realitätsgerecht zu erweitern. Sozialkompetenz verstehen die Autoren im Sinne von ARGYLE (1972, 323ff) als "eine Reihe professionaler sozialer Fertigkeiten". Training heißt "eine planmäßige Erfahrung und Erkenntnis von sozialen Abläufen in Gruppen und die Umformung dieser Einsicht in verändertes Gruppenhandeln" (PRIOR/OELKERS, 35f).

a) Als allgemeine Ziele gelten: soziales Verhalten in Gruppen erfahrbar zu machen und eigenes Rollenbewußtsein und -verhalten zu reflektieren, um sich im Beruf situationsangemessener verhalten zu können.
Damit ergeben sich als Ziele für den Kursteil "Selbsterfahrung": Ansätze für eine persönliche Betroffenheit zu entwickeln und eine Sensibilisierung für die psychosozialen Dimensionen des Lehrens und Lernens zu erreichen. Ziel ist also eine beruflich orientierte Selbsterfahrung. Im Trainingsteil "Sozialkompetenz" sollen die erkannten Bedingungen für Interaktion und Gruppenhandeln auf den eigenen Praxisbereich übertragen werden.

Beide Trainingsanteile werden als "forschendes Lernen" verstanden (S. 15). Das heißt, die Teilnehmer sollen durch Analysen der Sozialprozesse in den Handlungsfeldern der Praxis die sie bestimmenden Faktoren erfassen, zugleich den Umgang mit bestimmten Instrumentarien lernen (wie Beobachtung von Gruppeninteraktionen usw.) und evtl. Konsequenzen für ihre Einsicht und ihr Verhalten daraus ziehen.

b) Das Training umfaßte 3 Wochenendseminare und 10 dreistündige Sitzungen, insgesamt auf 12 Schulwochen verteilt. Die Teilnehmer kamen alle aus einem neu zusammengesetzten Kollegium einer Schule und nahmen freiwillig neben der Berufsarbeit am Training teil. Die Gruppe hatte 24 Teilnehmer und 5 Moderatoren. Die Autoren bemerken

dazu, daß die Toleranzgrenze etwa bei 15 Teilnehmern gelegen hätte (vgl. S. 10).

c) Aus den Zielen ergibt sich eine gewisse didaktische Systematik: der Erwerb der praxisnahen theoretischen Grundlagen, deren Anwendung und Modifikation bzw. Wiederentdeckung in spezifischen Situationen und die Umsetzung in eine längerfristige Handlungsstrategie (vgl. S. 38).
Damit wechseln Erfassungs- und Erfahrungsvorgänge mit Erklärungen und Handlungsversuchen. Als Übungsfeld gilt die Lerngruppe und das Praxisfeld (Schulklasse, Kollegium) in gegenseitiger Kontrolle.
Die Informationsvermittlung versucht wissenschaftliche Grundlagen und Praxis durch Einbeziehung der Teilnehmererfahrung in Beispielen etc. zu vermitteln. Theoretische Grundlagen werden für sehr nützlich erachtet, obgleich sie Interessenkonflikte zwischen "Theoretikern" und "Praktikern" unter den Teilnehmern auslösen.

Von Bedeutung ist die Wechselbeziehung zwischen Selbsterfahrung und dem Erwerb von Handlungsqualitäten durch Prozesse der Reflexion und experimentellem, einübenden Lernens.

Im ersten Teil des Kurses sollen Selbsterfahrungen im Interaktionsbereich gemacht werden in Form einer T-group (gruppendynamischen Trainingsgruppe). Der zweite Teil gilt dem Erwerb von Sozialkompetenz im Beruf und Erprobung der erworbenen Fähigkeiten in der Praxis durch das Erstellen von Interaktionsanalysen, deren Reflexion und Konsequenzen. Einzelne methodische Elemente dazu sind: Gruppenarbeit mit theoretischem Arbeitsmaterial, Selbstbeobachtung und teilnehmende Beobachtung durch die Moderatoren, Gruppendiskussion, Feldforschung nach bestimmten Aufträgen, Lektürenarbeit, Erprobung bestimmter Verhaltensweisen im Berufsalltag. Das Lernen durch Selbstbetroffenheit kann nach Meinung der Verfasser Transferwirkung nur im Zusammenhang mit der Lerngruppe haben und durch Modifizierung der Erfahrung im Bereich

der Realität. Dieser Bezug auf die Berufswirklichkeit macht zusätzliche Lernprozesse nötig, die allerdings exemplarisch bleiben müssen (vgl. S. 36).
Einsichten sollen auf allen Ebenen vermittelt werden, wie sie auch im Berufsfeld erkennbar werden. Gleichzeitig werden die Grenzen dieser Einsicht problematisiert.
Erst im Trainingsteil "Sozialkompetenz" wird der Berufsbezug zentral, der vorher mehr illustrativen Charakter hatte. Das geschieht durch Beobachtung von Interaktionen oder simulierter Erfahrung in Rollenspielen. Eigens wird betont, daß die Sozialkompetenz auf Selbstreflexion zielt und nicht auf Anwendungsdrill (vgl. S. 63).

d) Die Moderatoren (Planungsgruppe) verstehen sich im Kurs als teilnehmende Beobachter. Diese Position umfaßt nach ihren Vorstellungen die Rolle als: Registrator, d.h. Erfassen der Interaktionsvorgänge; Moderator, d.h. Material zu liefern und einzuführen; Explikator, d.h. theoretische Informationen zu vermitteln und Lernender, der sich durch die Praxis korrigieren läßt.

aa) Es zeigt sich, daß dieses Trainingsprogramm in seinen Zielen klarer und begründeter ist und in seinen Mitteln realitätsnäher als das vorhergehende. Dennoch hebt die Selbstkritik der Autoren hervor, daß die Ziele nur verkürzt, teils gar nicht erreicht, bzw. angestrebt werden konnten. Eine Ursache dafür liegt nach der Selbsteinschätzung im Bereich der mangelnden Durchführung des Konzeptes, das unter gewaltigen Zeitdruck geriet, wodurch beide Trainingsteile in ihren Zielen Einbußen erlitten und ein Transfer in das Sozialverhalten nach dem Training nicht erreicht werden konnte.

bb) Eine Diskussion der zeitlichen Struktur erübrigt sich; der entstandene Zeitdruck wird inhaltlichen und methodischen Mängeln zugeschrieben (vgl. cc).

cc) Die Trainingsphasen bleiben zu weiten Teilen im Erarbeiten der theoretisch-kognitiven Grundlagen stekken. Weder im Teil "Selbsterfahrung" konnte die notwendige Betroffenheit wunschgemäß erreicht werden, noch die Realitätsnähe und das Experimentieren im Berufs-

feld in der 2. Phase. Die Autoren gehen davon aus, daß der Zeitdruck die maßgebliche Ursache für diesen Mangel ist. Dem ist mit Einschränkung zuzustimmen. Darüber hinaus scheinen auch Änderungen in der didaktisch-methodischen Konkretion möglich und nötig, die den Zeitdruck zwar nicht voll ausgleichen können, aber eine Zielerreichung trotzdem realistischer machen. So könnten die beiden Kursphasen - die wohl aufeinander aufbauen, aber trotzdem in sich abgeschlossen wirken - stärker miteinander verschränkt werden. Es ist nicht einzusehen, warum Selbsterfahrung und Erweiterung von sozialer Kompetenz nicht als parallele oder integrative Lernprozesse möglich sind. Durch die Art des Angebotes wird der Lernprozeß eher additiv, und die Gefahr, daß die Lernvorgänge sich auf die rationale Vorbereitung beschränken, wird gefördert. Die Integration der Erkenntnisse mit dem affektiven und Verhaltensbereich müssen die Teilnehmer in der Konkretion selber leisten. Durch eine andere Organisation der Lernprozesse könnten dazu Hilfen gegeben werden und eher zu einübend, experimentellen Prozessen übergeleitet werden.
Die Einbeziehung des Praxisfeldes in der 2. Trainingsphase blieb ein Planungsziel. Deswegen dürften die Lernergebnisse im Verhaltensbereich gering sein, trotz intensiver Verarbeitung der theoretischen Information.

dd) Das tatsächliche Moderatorenverhalten kann nur aus einigen Hinweisen der kritischen Rückschau erschlossen werden. Durch die Beobachterrolle nahmen die Moderatoren einen Führungsanspruch in der Gruppe nicht wahr, den sie aber als Planungsgruppe beanspruchten. Dieser Widerspruch mußte Unsicherheit in der Lerngruppe auslösen, die bis zum Schluß bestehen blieb. Außerdem wird bei dieser Positionsbestimmung eine Chance verschenkt: durch Verhaltensmodell soziale Kompetenz erfahrbar, lehrbar und einübbar zu machen und durch zugewandtes Trainerverhalten so viel Vertrauen in der Lerngruppe zu ermöglichen, daß Prozesse der Betroffenheit möglich werden (vgl. die Ausführungen zu COHN 161).

Insgesamt ist die Planung der Realisation weit vorausgeeilt, und die Reflexion der Durchführung zeigte, daß Planungsmängel und Rollenverständnis der Moderatoren noch nicht so weit problematisiert werden konnten, daß sie einer Korrektur zugänglich waren.

(3) ZÖCHBAUER/HOEKSTRA: Kommunikationstraining (1974)
Dieser Erfahrungsbericht stellt ein Kommunikationstraining vor, das nicht berufsspezifisch orientiert ist, aber von vielen Pädagogen genutzt wird. Der Bericht umfaßt eine ausführliche Darstellung von Aufgaben und Zielen des Kommunikationstrainings, eine idealtypische Prozeßbeschreibung und Erfahrungsberichte von Teilnehmern. Weitere Kapitel legen die Trainingsmethode dar, befassen sich mit Strukturen und Elementen der Trainingsformen, den Anforderungen an den Kommunikationstrainer und einen Bericht über eine Evaluation des Trainings.

a) Ziel der Kommunikationstrainings ist eine dialogische Kommunikationseinstellung, die zu einem dialogischen Kommunikationsverhalten führen soll. Voraussetzungen dazu, die geschaffen werden müssen, sind die Offenheit gegenüber dem Kommunikationspartner, die Relativierung des eigenen Bezugssystems, das aktive Zuhören und die Fähigkeit zu authentischem Sprechen (vgl. S. 37).
Daraus werden für die einzelnen Phasen des Trainingsprozesses detaillierte Teilziele entwickelt: z.B. Förderung von Selbst- und Fremdverständnis; bessere Akzeptierung des Selbst, damit sich Fremdakzeptierung entwickeln kann; das Aufbauen von Beziehungen lernen durch adäquates Nehmen und Geben von Nähe und Distanz; Erkennen und kompetenter Umgang mit rationaler und emotionaler, verbaler und nonverbaler Kommunikation; Mißtrauen ab- und Vertrauen aufbauen; Konfliktformen erkennen und mit Aggressionen umgehen können; Funktionen und Strukturen von Kommunikationen analysieren können, das Kommunikationsproblem formulieren und Lösungsschritte finden können etc.

Für einzelne Übungseinheiten werden die Ziele noch stärker operationalisiert, z.B. : Die Form des Ja-Aber-Gesprächs erkennen und auflösen können.

b) Diese Trainings werden als Wochentrainings oder als dreimaliges Dreitage-Training in je einem halben oder einem Jahr Abstand angeboten. Diese Dreitage-Trainings wurden aus der Erfahrung entwickelt, daß sich viele Personen nicht für eine ganze Woche freimachen können, die Zwischenzeit wertvolle Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten bietet und jedes neue Aufbautraining eine Kontrolle über das bisher Gelernte gibt und eine Vertiefung und Erweiterung der Kompetenz bringt.
Die Aufbautrainings können jeweils nur von solchen Personen besucht werden, die die vorhergehende Trainingsstufe absolviert haben, d.h. jeder Kurs hat eine neue Zusammensetzung von Teilnehmern, die aber alle vergleichbare Trainingserfahrungen haben. Daß eine Gruppe alle 3 Phasen als Gruppe durchläuft, ist selten. Von den Autoren wird diese Möglichkeit als effektiver eingeschätzt, weil die Einstiegsphase des Beziehungsaufbaus im Aufbautraining verkürzt werden kann. Dennoch werden die Wochentrainings, auf den Gruppen- und Lernprozeß bezogen, für intensiver und effektiver gehalten, weshalb die Evaluation auch hier ansetzt.

Die Teilnehmer kommen aus unterschiedlichen Berufen: Freie Berufe, Pädagogen, Mediziner, Theologen usf. und streuen in der Altersstruktur zwischen 25 und 70 Jahren.
Angaben zur Größe der Kurse und zum Zahlenverhältnis Teilnehmer - Trainer fehlen.

c) Das Training gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Phasen: Orientierungsphase (sie dient vor allem dem Beziehungsaufbau), Sensibilisierungsphase und Strategiephase.
Da es sich um ein strukturiertes Kommunikationstraining handelt, versteht sich die Schrittfolge als Rahmenplanung, die teilnehmerorientiert flexibel ist und sich

nach den Bedürfnissen und Teilnehmererfahrungen ausrichtet. Die Autoren bestätigen: prinzipiell ist kein Training wie das andere.
Methodisch ist die Übung die Grundlage des Erfahrungslernens. Übungsinhalte können Lebenssituationen einzelner oder von Gruppen, Filme, Fernsehsendungen, strukturierte gruppendynamische Spiele sein. Welche Übung eingesetzt wird, hängt von den Teilnehmerwünschen, dem Prozeßverlauf und der verfügbaren Zeit ab.
Grundsätzlich endet jede Übung mit einer Reflexion, an deren Ende die Trainer die Erfahrungen durch systematische Informationen ordnen, Zusammenhänge und Erklärungen anbieten. Auf diese Weise wird eine Beziehung hergestellt zwischen Kommunikationstheorie und kommunikativer Erfahrung. Die Übung mündet dann in eine Lernpunktformulierung, bei der jeder Teilnehmer aufgefordert ist, seine Lernerfahrung konkret schriftlich niederzulegen und dann den anderen mitzuteilen.
Verschiedene Übungen werden mit dem Videorecorder aufgezeichnet. In solchen Lernsituationen ist jeder einzelne Teilnehmer selbst Gegenstand der Beobachtung und des Beobachtungslernens mit den Lernschritten: Beobachtungslernen, Bekräftigungslernen und Lernen durch Einsicht (vgl.S. 86-91).

Ein Wochentraining wurde einer empirischen Überprüfung unterzogen (vgl. S. 145-148). Es wurden weder Teilziele noch Methoden in ihrer Effektivität überprüft, sondern in einer Vorher-Nachher-Evaluation wurden Hypothesen zur allgemeinen Persönlichkeitsveränderung durch Kommunikationstrainings validiert.
Die Ergebnisse[16] zeigten eine Veränderung sowohl im Selbst- wie im Fremdbild, als auch einzelner Persönlichkeitsfaktoren an. Einige veränderte Persönlichkeitsmerkmale konnten auch bei einer Überprüfung nach dem Training noch festgestellt werden. Damit wurde der Nachweis erbracht, daß ein Veränderungsprozeß im Per-

16 Die Messungen wurden mit der Einschätzskala von E. ROTH (1967), dem FPI von FAHRENBERG und SELG (1970) und dem 16 PF von CATTELL (1962) vorgenommen.

sönlichkeitsbereich begonnen hat, der individuell unterschiedliche Ausprägungen und Richtungen aufwies. Darüber hinaus war im Training gelernt worden, mit anderen besser in Kontakt treten zu können, und diese Fertigkeit auch im Alltag anzuwenden.

d) Ein eigener Abschnitt ist den Anforderungen gewidmet, die ein Kommunikationstraining an den Trainer stellt. Zwar wird im Bericht kaum deutlich, wie diese Anforderungen konkret umgesetzt werden, und auch die Reflexion spart die Trainerfunktion aus. Dennoch läßt sich den genannten Anforderungen die Einschätzung der Trainerrolle entnehmen: Änderungsbereitschaft, Selbstkritik und Selbstreflexion, Gelassenheit, Hilfsbereitschaft, Rollenflexibilität (d.h. Anpassung an die Erfordernisse aktueller Situationen), Sensibilität, Vertrauen haben und Vertrauen geben, umgehen können mit Gefühlen, mit Widerständen und Konflikten, Fähigkeit zur funktionalen Führung, Feedback geben und empfangen können, Kenntnisse in der Kommunikationswissenschaft und Gruppendynamik, Verantwortungsbewußtsein, Fähigkeit mit Geräten technisch und methodisch umzugehen (z.B. Videorecorder, Tonfilmgerät, Overheadprojektor usw.).
Die Autoren schränken ein, daß diese Anforderungen als Ziele anerkannt und angestrebt werden müssen, aber nur schrittweise zu verwirklichen sind (vgl. 140ff).

aa) Dieses Trainingsprogramm versucht, Ziele und Methodik in eine funktionale Beziehung zu setzen. Leider zeigt sich auch hier das wissenschaftliche Defizit, daß es noch keine zufriedenstellenden Überprüfungen zur Relation von Ziel-Mittel-Effektivität in der sozialpsychologischen Gruppenarbeit gibt. So bleibt auch diesen Autoren nichts anderes übrig, wie in sozialpsychologischen Trainings allgemein, bestimmte Wirkungen bestimmter Übungen etc. anzunehmen und subjektiv einzuschätzen (vgl. SADER, 1972, 111ff).

bb) Leider fehlen die Angaben zur Teilnehmerzahl der Kurse. Durch die unbekannte Gruppengröße und die Relation zur Zahl der Trainer kann daher nicht festgestellt werden, wie sich die methodischen Prinzipien in der Lerngruppe entwickeln, wie stark die Lerngruppe als Lernbedingung den Prozeß trägt oder mindert.

Es ist begrüßenswert, daß neben den Wochentrainings auch kurze Intensivtrainings angeboten werden. Daß diese eine geringere Effektivität in ihren Gruppen- und Lernprozessen aufweisen, ist einsichtig. Doch könnten andere Schlußfolgerungen daraus gezogen werden als das einfache Hinnehmen der Tatsache durch die Autoren. Die "Alltagsphasen" zwischen den Kurseinheiten erscheinen viel zu lang, als daß eine Prozeßkontinuität möglich wäre. Störend könnte auch die wechselnde Teilnehmerzusammensetzung wirken, die jedesmal eine neue affektive Gruppenbildung erfordert. Wenn die Zwischenzeiten so verkürzt würden, daß die 3 Kurse von den Teilnehmern als Einheit empfunden werden könnten (mindestens alle Phasen innerhalb von 3 Monaten), wäre sicher neben einer größeren Kontiguität im Lernprozeß auch eine Teilnehmerkontinuität zu erreichen. Damit könnten auch die Kurztrainings ihre Effizienz steigern und evtl. durch die zwischengeschalteten Realitätsphasen mehr Transfer bringen als die Wochentrainings.
Das Training ist nicht berufs-, aber alltagsbezogen, und als solches wurde es hier aufgeführt. Außerdem enthält es in seiner Methodik mit Übung und Gruppe Elemente, die in den anderen Trainings in dieser Verbindung nicht so zur Geltung kamen.

dd) Der explizite Katalog der Traineranforderungen ist als Tatsache positiv, aber inhaltlich bleibt der Wunsch nach mehr Konkretheit. Es fehlt der Bezug zwischen diesen Anforderungen und der konkreten Trainerfunktion im didaktischen Aufbau und bei einzelnen methodischen Schritten. Dazu sind nur Vermutungen möglich. Auch der knappe Reflexionsteil des Berichtes gibt darüber keinen zufriedenstellenden Aufschluß.

Insgesamt aber gibt dieser Erfahrungsbericht einen Eindruck von einem strukturierten und dennoch flexiblen und teilnehmerorientierten Training, das trotz einiger Mängel wichtige Hinweise für eine berufliche Fortbildung geben kann: z.B. die Funktion der Lerngruppe, die Formen des Erfahrungs- und Verhaltenslernens, die Hinweise auf die Trainerqualifikation. Die Informationsangebote müßten für eine Fortbildung eine bessere Strukturierung und eine andere methodische Plazierung erfahren.

2.5 Zusammenfassung: didaktisch-methodische Forderungen an die Erzieherfortbildung

Als Teil der Erwachsenenbildung kann sich Erzieherfortbildung nicht nur von thematischen Notwendigkeiten bestimmen lassen, wie es bislang weitgehend geschieht, und die Befragungs- und Angebotsanalysen zeigen. Es müßte der Durchbruch gelingen, daß Erwachsenenpsychologie und -didaktik in der Praxis gewährleistet sind.

Unter diesem Gesichtspunkt werden in diesem Abschnitt konsequenzen aus den Befragungsergebnissen, den Angebots- und Programmanalysen gezogen und in expliziten Forderungen nochmals aufgegriffen und zusammengefaßt.

(1) Eine wesentliche Forderung war die bessere Kooperation der Fortbildungsträger, die sowohl für die konkrete Planung von Fortbildungskursen wie auch für eine bessere Zusammenarbeit der Dozenten eine wesentliche Bedingung sein dürfte. Ebenso könnte die Forderung nach mehr und besserer Evaluation der Fortbildungsarbeit durch eine Träger-Kooperation gestützt werden und eine qualitativ zufriedenstellende Arbeit im Arbeits- bzw. Wohnbezirk der Fortbildungsabnehmer ermöglichen (vgl. Kap. 4.1).

(2) Die Planung und Durchführung der Kurse sollte mehr als bisher teilnehmerorientiert geschehen, und zwar nicht nur in ihren inhaltlichen Elementen, die sich zunehmend aus Praxisanalysen und der Orientierung an der

Grundlagenforschung ergeben, sondern auch in der Beteiligung an der Auswahl, den Interventionstechniken und methodischen Mitteln in der Kursarbeit.

(3) Eine dringliche Forderung, die vor allem von den Betroffenen kommt, ist die stärkere Erfahrungs- und Praxisorientierung der Fortbildung, die erst einen Transferanspruch realistisch macht. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die Inhalte von Fortbildung, sondern kann auch durch die didaktisch-methodische Konzeption verwirklicht werden, wenn in den methodischen Elementen Praxisbezug ermöglicht und der Transfer konkret vorbereitet wird (vgl. Kap. 4.6 und 4.7).

(4) Die Informationsvermittlung muß teilnehmerorientierter werden, sowohl in der Form, z.B. dem Sprachniveau, als auch inhaltlich, in dem dort schon auf die berufliche Erfahrung der Teilnehmer rekurriert und Praxisreflexion angeregt wird.
Die Information ist stärker mit experimentellem Lernen zu verbinden auch bei Inhalten, die nicht in den "praktischen" (musisch-technischen) Bereich gehören.

(5) Die Forderung nach mehr Praxisorientierung beinhaltet auch die Gelegenheit und Hilfe zur Praxisreflexion, Praxisberatung und Supervision. Um solche Ansprüche erfüllen zu können, sind Langzeitstrategien nötig, da die notwendigen Voraussetzungen (z.B. Supervisorenausbildung) nicht von heute auf morgen zu erwerben sind. Aber erreichbar wird es nur, wenn ein Ziel konkret angegangen wird, d.h. wenn auch denkbare "Vorformen" in die didaktisch-methodische Struktur der Fortbildungskurse schon Eingang finden, bis sie durch das Fernziel einer entsprechenden Dozentenqualifizierung ergänzt werden.

(6) Die Gruppe sollte als Lernform nicht nur - wie vielfach noch in der schulischen Gruppenarbeit und von ihr übernommen auch weitgehend in der Erwachsenenbildung - zur kognitiven Verarbeitung von Informationen genutzt werden. Sie kann zum Medium werden, das sowohl für kognitives als auch für affektiv-soziales Lernen

eingesetzt wird, in dem sowohl rational-argumentatives als auch erfahrungsbezogenes, experimentelles und einübendes Lernen stattfindet (vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, und Kap. 4.3).

(7) Wesentliche Forderungen treffen die Funktion und das Selbstverständnis der Fortbildungsdozenten. Ihnen werden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen abverlangt, die bisher noch nicht selbstverständlich in ihr "Repertoire" gehören, wie Praxiskenntnis, kommunikative und soziale Kompetenz, kompetente Anwendung sozialpsychologischer Interventionstechniken usw. Hinzu kommen didaktisch-methodische Forderungen, z.B. stärkere Berücksichtigung ihrer Funktion als Verhaltensmodell, Rollenflexibilität, die unterschiedliches Verhalten als Informationsvermittler, Praxisberater oder Moderator einer Lerngruppe erfordert, die Fähigkeit zur funktionalen Führung einer Gruppe, die die Autonomie der Teilnehmer stärkt und herausfordert usf. Ergänzt werden müssen diese Anforderungen durch Teamarbeit, die auch die Selbstevaluation von Dozenten, ihres Verhaltens und methodischen Arbeitens etc. effizienter machen könnte.
Das zielt insgesamt auf eine Professionalisierung der Fortbildungsdozenten ab, die durch wissenschaftliches Sachwissen allein nicht zu erreichen ist und auch im Zusammenhang mit der Professionalisierung des Erzieherberufes gesehen werden muß.

Dieser Forderungskatalog soll in die Konzeption eines Modells zur Erzieherfortbildung eingehen. In den folgenden Kapiteln werden Konkretisierungsmöglichkeiten aufgezeigt, die durch theoretische Grundlagen gestützt sind. Diesen wendet sich das folgende Kapitel zu.

3. Theoretisch-methodisch relevante Grundpositionen für eine integrative didaktisch-methodische Konzeption von Erzieherfortbildung

3.1 Versuch einer Beschreibung von erzieherischem Handeln

Elemente didaktisch-methodischen Handelns sind Teile erzieherischen Handelns und können nicht unabhängig von diesem gesehen werden. Deshalb kann auch nicht auf die Herstellung eines Gesamtzusammenhangs verzichtet werden zwischen grundlegenden Erziehungsvorgängen und solchen in didaktisch-methodischen Bezügen, der in der Form einer kategorialen Beschreibung von Erziehungsphänomenen dargestellt wird. Die sich daraus ergebenden Strukturelemente werden dem theoretischen Konzept für didaktische Aspekte von Erzieherfortbildung zugrunde gelegt.
Die Beschreibung von Grundfunktionen erzieherischen Handelns wird so weit gefaßt, daß sie alle potentiellen Zielgruppen von pädagogischer Aktivität - Kinder, Jugendliche, Erwachsene - umfaßt und sich nicht auf eine von ihnen allein festlegt.

Generell ist Erziehung zu beschreiben als ein wechselseitiger Prozeß, in dem bewußte und unbewußte Einwirkungen auf die Entwicklung oder Veränderung von Wissen, Können, dauerhaften Einstellungen und Verhaltensformen von Personen gerichtet sind[1].

Um diese allgemeine Aussage zu konkretisieren, soll im folgenden eine Beschreibung unter kategorialen Aspekten erfolgen.
Es bietet sich dazu an, nach Form, Funktion, Intention und Instrumentalität von Phänomenen erzieherischer Aktivität zu fragen.

---

1 Diese Formulierung lehnt sich an Ergebnisse der Sozialisationsforschung an; beispielsweise: Funkkolleg 1970, Bd. I-III; METZGER, 1975, 42-51; BERGER/LUCKMANN, 1969; FÜRSTENAU, 1967; FEND, 1972; HABERMAS, 1969.

Diese Kategorien sollen zum ersten die Phänomene erzieherischen Handelns deutlich strukturieren, ohne daß damit ein Anspruch auf umfassende Darstellung und Aufzählung erhoben wird. Zum zweiten sind aus den Kategorien Strukturelemente abzuleiten, die für Erziehung bestimmend erscheinen und die im vorzustellenden didaktisch-methodischen Modell von Erzieherfortbildung eine Basisfunktion erhalten.

An dieser Stelle werden die Beschreibungskategorien ohne inhaltliche Diskussion vorgestellt. Ein differenziertes Eingehen auf die Inhalte der einzelnen Kategorien soll bei der Vorstellung und Diskussion der theoretischen Ansätze und der Konkretisierung ihrer wesentlichen Elemente in der didaktisch-methodischen Konzeption erfolgen.

Der Erziehungsvorgang kann in vier Kategorien beschrieben werden[2]:

(1) formal ist Erziehung als ein Prozeß sozialen Handelns in der Form von Interaktion und/oder Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen zu sehen. Diese Interaktion läßt sich als symmetrisches und/oder komplementäres Beziehungsverhältnis der Beteiligten beschreiben[3].

(2) funktional ist Erziehung Befähigung zum sozialen Handeln, d.h. sie trägt zur Entwicklung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit durch Interaktions- bzw. Sozialkompetenz im gegebenen sozial-historischen Kontext bei[4].

2 Die Unterstreichungen sollen die Elemente herausstellen die für die weitere Arbeit aus der Beschreibung extrahiert werden.

3 vgl. beispielsweise: MOLLENHAUER, 1972, 67 u. 68; TAUSCH,A./TAUSCH,R., 1971, 15-21; SCHÄFER, 1970; FÜRSTENAU, 1972[2]; LOCH, 1966 u. 1968; SPANHEL, 1971.

4 vgl. stellvertretend für weitere Autoren: BAUMANN/NEUSER, 1974, 62; FRIELINGSDORF, 1974, 62; RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 77; ARGYLE, 1972, 126ff; ZIMMER, 1973, Bd. 1, 28; BAAKE, 1973, 196; ULICH, 1976, 9, 155.

(3) intentional ist Erziehung ein Handeln, das auf die Vermittlung impliziter und expliziter Wert- und Normsysteme der Gesellschaft, ihrer Subsysteme und der direkt interagierenden Personen bezogen ist[5].

(4) instrumentell ist Erziehung eine Aktivität, die sich der Bewußtheit und Planmäßigkeit, des sozialen, informativen, kommunikativen und des modellhaften Charakters von Handlungen zur Erreichung ihres Zieles bedient[6].

Diese Kategorien beinhalten einige Strukturmerkmale, die als Basis für erzieherisches Handeln und deshalb auch für eine didaktisch-methodische Konzeption konstitutiv erscheinen.
Basale Strukturelemente als Anteile einer sozialen Handlungskompetenz sind Interaktion, Kommunikation und die sich daraus entwickelnden Beziehungen.

Diese Merkmale stehen zueinander in einer intensiven Wechselwirkung, das heißt, daß jedes dieser Elemente das andere im situativen Kontext mitbedingt und faktisch im sozialen Zusammenhang eines nicht ohne das andere möglich ist.

Diesen Basiselementen liegt aber sowohl im wissenschaftlichen wie im alltäglichen Sprachgebrauch kein einheitlicher Begriff zugrunde. Es sind interdisziplinäre Begriffe, die sehr unterschiedliche Aspekte akzentuieren. Darum soll zunächst deutlich gemacht werden, was in dieser Arbeit unter diesen Begriffen zu verstehen ist.

Für die Basiselemente "Interaktion" und "Kommunikation" schließe ich mich der Formulierung von PIONTKOWSKI an, da diese Definition für den hier gegebenen Kontext funktional ist. Gleichzeitig ist damit der Be-

---

5 vgl. beispielsweise: BAAKE, 1973, 236, 237; HABERMAS, 1968, 237; BERGER/LUCKMANN, 1969; BOKELMANN, 1974, 193ff; ULICH, 1976, 118, 171.

6 vgl. dazu u.a.: BREZINKA, 1976, 11, 70; SCHÄFER, 1970, 252; BAAKE, 1973, 236, 237.

griff "Beziehung" im Zusammenhang von Interaktion und Kommunikation umrissen.

"Interaktion umfaßt die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen, ihre Bewertung durch die Interaktionspartner und die Übermittlung der spezifischen Beziehungsqualitäten;
Kommunikation bezieht sich auf die Inhalte einer interpersonalen Situation und auf die Vermittlung ihrer Bedeutungen vom Sender an den Empfänger."[7]

Der Begriff "Beziehung" drückt demnach emotionale und affektive Qualitäten einer Interaktion aus, ihre Bewertung und die sich daraus ergebenden Verhaltensstrategien[8].

Der Rückgriff auf diese Elemente bedeutet, daß die interpersonale Beziehung als ein übergeordnetes System verstanden wird, in dem mehrere Personen in einen gemeinsamen, aufeinander bezogenen Prozeß treten und nicht mehr der einzelne allein in oder gegenüber der sozialen Umwelt gesehen wird.

Im folgenden sollen theoretisch-methodische Positionen vorgestellt werden, in denen diese Strukturelemente sozialen Verhaltens eine grundlegende Rolle spielen. Deshalb sollen sie im Hinblick auf ihre Funktion in einem Konzept für Erzieherfortbildung dargestellt und befragt werden.

---

7 PIONTKOWSKI, 1976a, 111; Unterstreichungen von d.Vf. - vgl. auch MUELLER/THOMAS 1974, 53: "Interaktion ist eine Art aufeinanderbezogenen Handelns, das davon ausgeht, daß jeder der Beteiligten in sein Handeln das Wissen um das Wissen des anderen einbaut."

8 vgl. Dazu WATZLAWICK u.a., 1972; MANDEL,A. u. K.H., 1973, 436; BROCHER, 1967, 36.

3.2 Theoretisch-methodisch relevante Ansätze, die im Zusammenhang mit Strukturelementen erzieherischen Handelns und didaktischem Basisverhalten stehen

Sozialkompetenz wird (vgl. den vorigen Abschnitt) als konstitutiv für menschliches Handeln erachtet, das sich in Interaktion, interpersonaler Kommunikation und Erfahrung stiftenden Beziehungen vollzieht, die immer zugleich personal und sozial sind und in einem sozialhistorischen Kontext stehen.
Deshalb müssen Interaktion, Kommunikation und Beziehung als Handlungs- und Verhaltensstrategien auch für Erziehungs- und Lernvorgänge verstanden werden, die grundlegend sind für die Befähigung zu einer erweiterten Sozialkompetenz.
In der Konsequenz ergeben sich an Implikationen für zielgerichtetes Lehren und Lernen, daß Lehr- und Lernverhalten, Vermittlungs- und Organisationsstrategien eines didaktisch-methodischen Konzeptes, soziales Lernen ermöglichen müssen. Dazu benötigen wir Lernangebote, in deren Mittelpunkt experimentierendes, selbstinitiiertes und reflektiertes Handeln steht, das von konkreten Erfahrungen ausgeht, Hier- und-Jetzt-Verhalten aufgreift und es transparent, veränderbar und transferierbar macht für künftiges Handeln.

Die im folgenden dargestellten therapeutisch-pädagogischen Konzeptionen versuchen, von ihrem je eigenen Ansatz aus Grundeinstellungen und Verhaltensweisen in Lernsituationen und -formen zu fördern, die auf eine Erweiterung von Sozialkompetenz hinauslaufen. Deshalb werden sie als mögliche integrative theoretische Basis für ein didaktisch-methodisches Fortbildungskonzept vorgestellt, das sich in seiner Konstruktion um die Lehr- und Lernbarkeit von sozialer Kompetenz bemüht.

Darum ist zu fragen, welche Prinzipien und Elemente dieser Ansätze didaktisch praktikablem und konstruktivem Handeln zugrunde gelegt werden können, um durch basale Aspekte didaktischer Strategien zur Erweiterung der Sozialkompetenz von Erziehern beizutragen.

3.2.1 Das partner- und erfahrungszentrierte Modell von C. R. ROGERS

Für das zu entwickelnde Konzept wird auf den Ansatz von ROGERS zurückgegriffen, weil in ihm der Versuch unternommen wird, das Potential an konstruktiven menschlichen Kräften zu größerer Autonomie und sozialer Verantwortung in einzelnen zu fördern. Grundlegend ist die Annahme, daß in interpersonalen Beziehungen die Einstellungen und Verhaltensweisen der Partner zu Erfahrungen führen, die als "klimatische Umwelt" zu Persönlichkeitsentwicklungen der Beteiligten führen.

Bislang fehlt es noch an konkreten pädagogischen Konzepten, den Ansatz von ROGERS in didaktischen Situationen umfassender zu realisieren. Hier soll versucht werden, über eine Analogie hinaus, die sich zwischen therapeutischen und pädagogischen Beziehungen und Situationen herstellen läßt, die Grundannahmen in didaktisch-methodische Basiselemente und Gesamtzusammenhänge umzusetzen.

3.2.1.1 Skizzierung der Gesprächspsychotherapie und ein kurzer Überblick über ihre Entwicklung

Die Gesprächspsychotherapie (GT)[9] gehört zur Bewegung der "humanistic psychology", die auf MASLOW (1962) zurückgeht[10]. ROGERS gilt als einer ihrer frühen Wegbereiter, der in Absetzung gegen Psychoanalyse und Behaviorismus das Hauptanliegen dieser Richtung, die Selbstverwirklichung und -aktualisierung der kreativen Persönlichkeit, in erziehende und heilende Verfahren der Psychotherapie umsetzte. Das damit verbundene neue Verständnis der therapeutischen Beziehung als Person-Person-Beziehung wird mit dem Wort Klient - anstatt Patient - dokumentiert.

---

9 Gesprächspsychotherapie wird im folgenden als GT abgekürzt.

10 Eine gute Einführung in den derzeitigen Stand der Bewegung, ihrer Auffassungen und Forschungsinteressen gibt der Aufsatz von VÖLKER, 1977, 34-39.

Wie alle Therapieformen (mit Ausnahme der Verhaltesntherapie) entstand auch die GT induktiv aufgrund von Erfahrungen und Beobachtungen[11]. Das theoretische Konzept der interpersonalen Beziehung und das Persönlichkeitskonstrukt stellte ROGERS erst später vor.

"Eine Theorie ist erst und nur dann notwendig, wenn es gilt, Phänomene zu erklären. ... Die Phänomene sind der Ausgangspunkt, nicht die Theorie." (ROGERS, 1973a, 31)

Ein historisch-inhaltlicher Überblick erscheint unerläßlich, weil Erkenntnisse und Konsequenzen vom Stand der Entwicklung her zu verstehen sind, dieser Prozeß als noch nicht abgeschlossen gilt und in den einzelnen Ländern unterschiedlich fortgeschritten ist. Dabei gilt die Entwicklung phänomenal-theoretischer Überlegungen und ihre empirische Überprüfung als ein notwendiger, sich wechselseitig korrigierender Prozeß (PAVEL, 1975, 25).

GT kann als ein Prozeß der Freisetzung vorhandener Fähigkeiten durch zwischenmenschliche Beziehung bezeichnet werden[12]. "Voraussetzung ist nur eine enge andauernde Beziehung, in der ich ein wirkliches Klima der Wärme und des Verstehens schaffen kann." (ROGERS, 1975, 18)

Diese Beziehung bestimmt sich durch die Therapeuten-Variablen:

(1) Positive Wertschätzung und emotionale Wärme, d.h. bedingungslose Akzeptierung des Klienten als Person.

(2) Fortgesetztes emphatisches Verstehen des internalen Bezugspunktes des Klienten und das Bemühen, ihm das Verstandene mitzuteilen unter Verzicht auf ein Urteil, eine Diagnose usw.

---

11 Andere Therapieformen, z.B. Spieltherapien, entstanden meist in Ableitung von den Konzepten der Erwachsenentherapien und partizipieren so indirekt an deren induktiver Entstehungsweise, z.B. AXLINE, Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren 1972 und ZULLIGER, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, 1971.

12 Vgl. TAUSCH,R., 1970, 3, 243, 255ff, 267; ROGERS, 1973; KROEGER, 1973, 24.

(3) Kongruenz, d.h. Echtheit und Integration des Therapeuten gegenüber dem Klienten[13].

Wegen ihres grundlegenden Charakters werden diese Bedingungen nach TSCHEULIN als "therapeutisches Basisverhalten" bezeichnet (TSCHEULIN, 1972; ROLOFF, 1975, 1).

Bei der GT geht es überwiegend um Aufhebung von Hemmungsprozessen, die das Erleben und Verhalten in ihren natürlichen Äußerungen, Aktualisierung und Entfaltung einengen und beeinträchtigen. Die Fähigkeiten dazu werden als prinzipiell vorhanden angenommen (vgl. SANDER, 1975, 51).

Die Entwicklung der GT ist kurz zu charakterisieren als ein langsamer Wandel des Therapeutenverhaltens in der therapeutischen Beziehung von einem nicht-lenkenden, engagierten akzeptierenden Zuhören hin zu einem aktiv den mitmenschlichen Kontakt und die offene Kommunikation suchenden Partner (vgl. PAVEL, 1975, 26).

Dreiphasig ist die Entwicklung, deren grundlegende gleichbleibende Merkmale phasenspezifisch akzentuiert werden bei fließenden Zeitgrenzen:
- nicht-direktive Therapie etwa von 1941 - 1950, gekennzeichnet von der Zurückhaltung des Therapeuten im therapeutischen Prozeß;
- gefühlsverbalisierende (clientcentered) GT etwa 1951 - 1961 (in der BRD länger), in deren Prozeß der Klient und sein Fühlen im Mittelpunkt steht;
- Erlebnistherapie (relationship-centered) mit dem Akzent auf der Beziehung zwischen Therapeut und Klient und auf dem laufenden Prozeß[14].

In der Betonung des Begriffs "experiencing", seit 1969 auch als Encounter und group-experience (1970) und partnership (1973) bezeichnet, liegt eine Erwei-

---

13 vgl. TAUSCH, R., 1970, 75; KROEGER, 1973, 31; ROGERS, 1966, 4. - Die Variablen werden im Fortgang noch näher dargestellt und in ihrer Wirkweise aufgezeigt.

14 vgl. PAVEL, 1975, 34, 36; WILD, 1975, 71.

terung des Grundkonzeptes. Der Therapeut soll zu einem Modell für offene Kommunikation werden und dem Klienten helfen, sich zu einem echten Gesprächspartner zu entwickeln, damit ein Prozeß kreativer gegenseitiger Selbsterfahrung möglich wird[15].

Für die Entwicklung in der BRD wurden die Bemühungen von R. TAUSCH von Bedeutung, der sich besonders der Erarbeitung empirischer Grundlagen und der Operationalisierung der Veriable des emphatischen Verstehens (nach ihm in der BRD bekannt als VEE = Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte) annahm, und der das Bedingungskonzept der Basisvariablen in einer Erziehungspsychologie umzusetzen suchte[16].

Während in den USA die phänomenologisch-theoretische Basis ständig Auslöser für neue kreative Hypothesen war, konzentrierte sich die Entwicklung in der BRD auf empirische Untersuchungen und die Isolierung einzelner operationalisierbarer Variablen des therpeutischen Prozesses[17]. Aus diesem Grund steht in der BRD das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte (VEE)[18] vielerorts immer noch wie ein Schlagwort für GT, obwohl diese Variable nur einen kleinen Teil des Prozesses erfaßt und real eine Reihe von persönlichen Verhaltensweisen - in denen sich die anderen Bedingungen ausdrücken - eine wesentlichere Rolle spielen.

GT ist eher als ein System von Einstellungen des Therapeuten zu verstehen, das von Techniken ergänzt wird, als eine Methode oder Technik, die der Therapeut ausübt[19]. Diese Feststellung wird auch für den Erziehungsbereich zu überdenken sein.

---

15 Der von GENDLIN und ZIMRING 1955 eingeführte Begriff "experiencing" ist zum Schlüsselbegriff geworden. vgl. GENDLIN, 1961 und 1974.

16 vgl. TAUSCH,R., 1970, 126; TAUSCH, A. u. R., 1973, 16-18.

17 vgl. PAVEL, 1975, 38/39 und GWG-Kongreß, Würzburg, 1974.

18 im folgenden als VEE abgekürzt.

19 FIETKAU, 1976, 152ff; BASTINE, 1976, 194.

Das Konzept von ROGERS geht davon aus, daß dem belasteten Menschen durch eine Beziehung geholfen wird, in der er sich verstanden fühlt und warme Akzeptierung spürt, die optimale Sensibilität und Flexibilität im Hier und Jetzt des Therapieprozesses anstrebt, wodurch eine gewisse Gegenwarts- und Unmittelbarkeitsfähigkeit gegenüber Menschen, Situationen und der eigenen Person entsteht[20].

Das Klima der Beziehung charakterisiert sich durch das therapeutische Basisverhalten. Therapeut und Klient begegnen sich als Partner, d.h. der Klient soll die Lösung und Heilung nicht in Abhängigkeit vom Therapeuten erwarten[21]. Vielmehr soll diese partnerschaftliche Ich-Du-Beziehung dem Klienten zu der Entdeckung helfen, daß er in dieser Beziehung selbst verantwortlich ist. Wärme, Verstehen und Akzeptieren sind Ermutigungen, die einen Schutzraum schaffen, in dem der Klient sich mit seinen Fähigkeiten, Schwächen und Grenzen allmählich zeigen und entwickeln kann[22].

Das Basisverhalten des Therapeuten ist die Grundlage für ein umfassendes therapeutisches Vorgehen, das aber nur insoweit zur Wirkung kommt, wie der Therapeut selbst "sich verwirklichende und vollhandlungsfähige Persönlichkeit" (fully functioning person) ist[23].

Mit der Konzepterweiterung durch GENDLIN (experiencing) ist die Intensivierung des Beziehungsverhältnisses als Erfahrungsgrundlage zum ausschlaggebenden Faktor des therapeutischen Prozesses geworden. Kommunikationstheoretisch liegt damit der Akzent auf dem "Beziehungsaspekt", während der "Inhaltsaspekt" in den Hintergrund tritt[24].

---

20 vgl. ROGERS, 1976, 77; STUART, 1976, 220ff; KROEGER, 1973, 25.

21 vgl. ROGERS, 1973b, 201f, 204; KROEGER, 1973, 31, 37.

22 vgl. ROGERS, 1973b (hier nach 1969, 63); KROEGER, 1973, 52.

23 vgl. ROGERS, 1974a, 268ff; 1973a, 23, 34, 39f, 114; KROEGER, 1973, 56; PAVEL, 1975, 35.

24 vgl. WATZLAWICK u.a., 1972, 53ff; BASTINE, 1976, 194.

Weil GT die Interaktion und das Beziehungsverhältnis betont, reichen auch die Versuche nicht aus, die zur Erklärung der subtilen therapeutischen Wirkungen auf lerntheoretische Grundlagen zurückgreifen. Ihre Erklärungs- und Beschreibungsversuche für die komplexen mitmenschlichen Beziehungsprozesse sind bisher nicht hinreichend[25]. ROGERS selbst lehnt dies ausdrücklich ab und betont, daß die behavioristisch-lerntheoretische Sichtweise des Menschen dem ideologischen Konzept und Ansatzpunkt der GT entgegengesetzt ist. Die Entscheidung zur Entwicklung der Person, die beim Klienten liegt, die Annahme der grundsätzlichen Fähigkeit zur eigenständigen Lösung von Lebensproblemen gehen dabei verloren; sowie auf seiten des Therapeuten die Betonung der interaktiven Beziehung, der Flexibilität und die Wichtigkeit der Einstellungen usf., die nicht auf Techniken reduziert werden können[26].
Durch die Akzentuierung der Erlebnis- und Beziehungsphänomene (vgl. BASTINE, 1976, 199) im Entwicklungsprozeß der GT gelten die therapeutischen Basisvariablen wohl noch als notwendige, nicht mehr als hinreichende Bedingungen. Sie müssen durch weitere Verhaltensweisen ergänzt werden, wie die Vertreter einer "differentiellen GT" (u.a. TSCHEULIN) betonen[27]. Das gilt entsprechend auch für alle Überlegungen und Versuche, die Basisvariablen für den pädagogischen Bereich zu nutzen.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist es wichtig, daß viele Vertreter der GT die therapeutischen Bedingungen auf andere soziale Prozesse für übertragbar halten und sie als allgemeine Basisbedingungen für ein "effectiv living" verstehen[28].

---

25 vgl. BASTINE, 1976, 194f; TAUSCH, R., 1970, 134; TRUAX/CARKHUFF, 1967; MARTIN, 1975.

26 vgl. ROGERS, 1973b, 351ff; PAVEL, 1975, 33.

27 Das Basisverhalten kann z.B. ergänzt werden durch Feedback- und Konfrontationsverhalten oder durch Einbeziehung von Methoden anderer psychotherapeutischer Richtungen. vgl. auch HEINERTH, 1976, 135ff.

28 vgl. z.B. BASTINE, 1976, 196ff; TSCHEULIN, 1972 und 1976; CARKHUFF, 1967 und 1971.

Als Therapieziele ergeben sich aus diesem Konzept vor allem Offenheit für neue Erfahrungen und Selbstaktualisierung. In einem Klima, das von Echtheit, Achtung und Verständnis gekennzeichnet ist, entwickeln sich einzelne und Gruppen von Rigidität zur Flexibilität, von einem statischen zu einem prozeßhaften Leben, von Abhängigkeit zu Autonomie, von voraussagbarer zu unvorhersagbarer Kreativität, von einem durch Abwehr bestimmten Verhalten zur Selbstannahme (vgl. ROGERS, 1975, 22/23).

Der Klient soll generell zu einer verbesserten psychischen Funktionstüchtigkeit und zu größerer Reife gelangen, so daß er selbständig Einsichten und Erkenntnisse gewinnt und beginnt, seine Probleme allein und angemessen zu lösen. Die gewonnene Einsicht entspricht dem, was mit Wahrnehmung und als Einsichtslernen bezeichnet wird. Es werden neue Beziehungen aufgebaut und alte Beziehungen neu gesehen. Damit regeneriert sich das gestörte Gleichgewicht der Person durch den Aufbau eines internalen Wertsystems, das die Integration des bisher "Verdrängten" leistet, weil das Ich die Wahrnehmungen in ein neues eigenes Bezugssystem einzuordnen lernt. Ziel ist die sich verwirklichende integrierte Persönlichkeit (vgl. ROGERS, 1974a, 268ff).

Bedeutend ist, daß der Prozeß wichtiger eingeschätzt wird als das zu erreichende Ziel. Leben wird immer mehr als kontinuierlicher Veränderungsprozeß gesehen und weniger als das Erreichen irgend eines statischen Endpunktes (vgl. ROGERS, 1976, 30). Die Geltung des Basisverhaltens wird als so grundlegend eingeschätzt, daß Erfolge anderer therapeutischer Orientierungen auch im Zusammenhang mit einer ausreichenden Verwirklichung der Gesamtvariablen gesehen werden (vgl. ROLOFF, 1975, 38/39). Weitgehend ist das Basisverhalten therapeutisches Allgemeingut geworden. ROGERS bleibt das Verdienst, sie zu Prinzipien erhoben und empirischer Forschung zugänglich gemacht zu haben[29].

29 vgl. PAVEL, 1975, 25; Nähere Erläuterungen empirisch belegter Wirkungen und Veränderungen durch GT bei Kindern und Erwachsenen siehe z.B. SCHMIDTCHEN, 1974, 37.

Im folgenden sollen die Persönlichkeitstheorie und das Basisverhalten ausführlich dargestellt werden, weil sie daraus Konsequenzen für das Dozenten/Erzieherverhalten ableiten lassen, und im Zusammenhang damit die Versuche, dieses Konzept auf den Bereich der Erziehung und des Unterrichts zu übertragen. Im Anschluß daran wird erörtert werden, was dieses Konzept für didaktische Grundaspekte einer beruflichen Erzieherfortbildung leisten kann.

3.2.1.2 Die Persönlichkeitstheorie ROGERS'

ROGERS versteht die Person als Einheit (entity) im Gegensatz zu einer Anhäufung von Funktionen (vgl. STUART, 1976, 220f). Dieser Auffassung liegt die Annahme zugrunde, daß die Integrationsfähigkeit des Menschen - auch in Krisen etc. - nicht unwiderruflich zerstört wird. Dabei stützt er sich auf die anthropologischen Grundgedanken:
(1) Der Mensch ist grundsätzlich verstehbar, vertrauenswürdig und einmalig.
(2) Er kann sich prinzipiell selbst verstehen und die Kräfte zu seiner Verwirklichung aktivieren.

Dem entspricht das persönlichkeitspsychologische Konzept vom Selbst als einem erläuternden Konstrukt, das eine Übereinstimmung zwischen dem Erscheinungsfeld der Erfahrung und der begrifflichen Struktur des Selbst annimmt[30]. Durch die Betonung der freien Wahl im subjektiven Erleben bei gleichzeitiger (objektiver) Determination und dem postulierten Bedürfnis der Persönlichkeit nach sozialer Anerkennung, nach Selbstachtung und Selbstwertgefühl, wird die soziale Umwelt in Beziehung zum Selbstkonzept gesetzt[31].

Ein wesentlicher Gesichtspunkt der Persönlichkeitstheorie ist die Tendenz zur Aktualisierung, die ROGERS pri-

30 vgl. WILD, 1975, 70; MINSEL, W.R., 1974, 17ff; ROGERS, 1969, 193.

31 vgl. WILD, 1975, 64-66; ROGERS, 1973a, 132-135.

mär als motivierende Kraft und Funktion des gesamten Organismus versteht.
Organismus ist das organische Ganze, die Basis aller Erfahrungen von innen und außen, auf die mit Verhalten reagiert wird[32].

In dieses Persönlichkeitsbild gehen Einflüsse des holistischen Menschenbildes, der Gestaltpsychologie und der Psychoanalyse mit ein. Ohne die Es-Theorie zu übernehmen, postuliert ROGERS eine Beziehung zwischen dem Unbewußten und den emotionalen Vorgängen[33].

Im Anschluß an die Thesen von WILD (vgl. WILD, 1975, 66-70) kann die Persönlichkeitstheorie so skizziert werden:

(1) Jedes Individuum lebt als Mittelpunkt einer sich ständig verändernden Umwelt.

(2) "Der Organismus reagiert auf die Umwelt, wie er sie erfährt und wahrnimmt."

(3) Ein Mensch ist am besten aus seinem Bezugsrahmen heraus zu verstehen.

(4) "Die meisten Verhaltensweisen des Organismus stimmen mit dem Selbst überein."

(5) Die frühe Kindheitsentwicklung kann zu einer ursprünglichen Entfremdung des Menschen führen, wenn eine Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und aktueller Erfahrung besteht.

(6) Bewußte Erfahrungen, die dem Selbstkonzept nicht entsprechen, führen zur Bedrohung des Selbst und zu Verteidigungsverhalten.

(7) Verhaltens- und Erlebnisänderung sind nur über Bedingungen möglich, die Bedrohung und Verteidigung abbauen.

Grundlegend für das Verständnis des Gesamtkonzeptes sind die Begriffe des Selbstkonzeptes und der "fully functioning person", auf die deshalb genauer eingegangen wird.

Das Selbstkonzept stellt ein organisiertes, bewegliches, aber konsistentes Konzeptmuster von Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihren Bewertungen in den Beziehungen des

32 vgl. ROGERS, 1973a, 101, 419, 421, 422-425, 435f, 438; KROEGER, 1973, 64ff.

33 vgl. ROGERS, 1973a, 22, 26, 418ff, 435f, 440; 1972, 353; 1969, 32.

Ich mit sich selbst und der Umwelt dar[34]. Es ist bestimmt durch die momentanen Selbsterfahrungen des Menschen und durch die Ziele und Werte, die er anstrebt (letzteres wird oft auch "Idealkonzept" im Gegensatz zum "Realkonzept" genannt - vgl. PAVEL, 1975, 30). Kurz könnte man sagen: das Selbstkonzept ist das Bild, das ein Mensch von sich selbst hat und seine Bewertung dieses Bildes (vgl. WILD, 1975, 67).
So verstanden legt das Selbstkonzept das Wahrnehmungsfeld entscheidend fest, auf das der Mensch reagiert; es beeinflußt, welche Erfahrungen erinnert oder vergessen werden können. Darin liegt ein entscheidender Einfluß auf die Art der Denkvorgänge (vgl. TAUSCH, R., 1970, 174).

Der Mensch versucht fast alle Verhaltensweisen mit seinem Selbstkonzept in Einklang zu bringen. "Jede Erfahrung aber, die mit der phänomenalen Organisation des Selbst nicht vereinbar ist, wird als angstauslösende Bedrohung wahrgenommen."[35] Daraus folgt: je mehr bedrohende Wahrnehmungen das Selbst treffen, je starrer wird das Selbstkonzept zur Selbsterhaltung und -verteidigung organisiert, und bedrohliche Wahrnehmungen werden ignoriert oder verzerrt. Der Mensch ist nicht mehr in der Lage, frei und angemessen auf die jeweiligen Erfahrungen zu reagieren und zeigt Verhaltensunsicherheit und Angst.

Da die Struktur des Selbst weitgehend ein Ergebnis der individuellen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist, wird sie durch Sozialisierungsprozesse mitgeprägt (vgl. PAVEL, 1975, 30). Durch bestimmte Situations- und Lebensumstände (Erziehung, Bezugspersonen, Umwelt etc.) werden dem Menschen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bedeutungen (Bewertungen) seiner Person vermittelt, die auch ein inadäquates Selbstkonzept zur Folge haben können. Besonderes Gewicht erhalten die Erfahrungen und ihre Bewertungen, die ein Kind im Kontakt mit seinen Bezugspersonen macht[36].

34 TAUSCH, R., 1970, 173, 174; ROGERS, 1951, 498.
35 PAVEL, 1975, 30; ROLOFF, 1975, 22.
36 vgl. ROGERS, 1973a, 430; ROLOFF, 1975, 22/23.

Forschungsergebnisse der Interaktionspsychologie stützen diese Annahmen, indem sie auf den Einfluß der Interaktion für die Bildung von Selbstwert und Selbstkonzept hinweisen und auf die Rückkopplung von interaktivem Verhalten an die Struktur des Selbstkonzeptes und der Selbstbewertung (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 120ff).

Dies ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für eine Erziehung, die durch interaktive und kommunikative Prozesse an der Bildung des Selbstkonzeptes innerhalb des Sozialisationsprozesses mit beteiligt ist. Das fordert Konsequenzen für das Erzieherverhalten.

PIONTKOWSKI weist besonders auf die zentrale Bedeutung der Selbsteinschätzung für die Wahrnehmung von Emotionen hin, an der wiederum aspekthaft der physiologische Zustand und die Kognition darüber beteiligt sind (S.150).
Damit wird klar, welche Bedeutung den "therapeutischen Bedingungen" für die Reorganisation des gestörten Selbstkonzeptes zukommt, ebenso wie in der Pädagogik der Beziehungsqualität zur Bezugsperson im Sozialisationsprozeß.

"Zusammengefaßt könnte man Persönlichkeit definieren als das Resultat einer dynamischen Auseinandersetzung des individuellen Selbstkonzeptes mit den fortlaufend sich ändernden Erfahrungen innerhalb des phänomenalen Feldes. Als anthropologische Aussage kommt hinzu, daß dieser Auseinandersetzung eine Kraft zur Selbstwerdung, Eigenbildung und Selbstgestaltung zukommt." (SANDER, 1975, 45).
Von diesem Konstrukt des Selbstkonzeptes her entwirft ROGERS das Bild der Persönlichkeit, die alle Erfahrungen und Erlebnisse in ihr Selbstkonzept integrieren kann und die ständig "im Prozeß" ist (a person-in process): die "fully functioning person" (ROGERS, 1942, 235).
"For ROGERS the full functioning person was as person fully open to his own experience, a person who could sense and interpret immediate experience without denial for distortion. Such a person lived 'existentially'."

(SEEMAN, 1965, 1215ff).

Zusammenfassend kann man die "full functioning person" kennzeichnen als eine Person in fließendem Gleichgewicht, die individuell, aktiv-dynamisch und frei in ihrem Verhalten ist, differenziert wahrnimmt und reagiert und die kongruent ist mit aller Selbst- und Fremderfahrung[37]. Dies ist eine Zielprojektion, die in der Vertrauenswürdigkeit der menschlichen Natur gründet. Das Verhalten einer solchen Person wird dann zuverlässig, aber nicht voraussagbar, adäquat, realistisch, sozial, kreativ, sinnvoll und vernünftig sein, aber weniger überschaubar.

Dies Konzept schafft eine Beziehung zwischen Freiheit und Bedingtheit, weil der Mensch sich fortwährend ändert und entwickelt und sich in jedem Augenblick seines Lebens neu entdeckt (vgl. ROGERS, 1974a, 280).

Dieses prozessuale Moment hat im Rogerskonzept besonderes Gewicht und könnte erzieherischen Optimismus herausfordern, der nicht zuerst nach dem Erreichten und Feststellbaren fragt, sondern die ständige Entwicklung auf Zukunft hin im Jetzt fördern will.

3.2.1.3 Das therapeutische Basisverhalten

Die von ROGERS zuerst beschriebenen Therapeuten-Variablen: Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Echtheit werden als notwendige Basisbedingungen therapeutischen Handelns angesehen (wenn auch nicht mehr als hinreichende, wie in den Anfängen der GT)[38].

Diese Bedingungen sind nicht im Sinne von Kausalfaktoren zu verstehen, sondern als Interaktionsphänomene, als Beziehungsregeln einer therapeutischen Interaktion.

Die Initiative und der Akzent des Prozesses liegen we-

---

37 vgl. ROGERS, 1969, 183; 1974a, 268; WILD, 1975, 70; ROLOFF, 1975, 22ff.

38 vgl. ROGERS, 1973a und 1973b; PAVEL, 1975, 37.

der einseitig beim Therapeuten noch ausschließlich beim Klienten, es gilt das Prinzip der Wechselseitigkeit und Reziprozität in einer Beziehung zwischen Partnern (vgl. TSCHEULIN, 1975, 109, 113). Dennoch bleibt das Basisverhalten als ein Therapeutenverhalten akzentuiert, das Bedingung für ein offenes Klima ist, indem der Klient sich konstruktiv entwickeln und sich in Lernprozessen verändern kann.
Die wesentlichen Qualitäten eines Therapeuten liegen deshalb weniger in seinem Intellekt und Wissen, als im Bereich seiner Haltungen, Gefühle und Einsichten. Es wird von ihm ein Maximum an Konzentration und Zugewandtheit, an Einfühlung und gelassen-objektiver Haltung den Klienten gegenüber gefordert.
Das Klima ist um so wirkungsvoller, je echter die helfende Person in der Beziehung ist und je mehr sie die andere Person schätzt. Entsprechend gilt, daß jemand nur insoweit helfen kann, als er selbst als integrierte Person zu leben vermag (vgl. ROGERS, 1976, 29).

"Einfühlendes Verstehen" (empathy) ist eine Basisbedingung. Dabei bemüht sich der Therapeut, den Klienten von dessen innerem Bezugspunkt her (internal frame of reference, ROGERS, 1951, 42) zu verstehen. Das erfordert die genaue Wahrnehmung des Erlebnisfeldes des anderen mit allen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, "als ob" man der andere wäre, ohne sich völlig zu identifizieren. Bei hohem Niveau der Verwirklichung von Empathie erfaßt der Therapeut den ganzen Gefühls-, Wunsch- und Wertbereich und dessen Intensität und Bedeutung für den Klienten. Das sensibel Wahrgenommene und Verstandene wird dann dem Klienten kommuniziert. Dabei sollen die Äußerungen akzeptierend und nicht-beurteilend sein, frei von bewertenden und diagnostischen Merkmalen[39].

Das Erfassen der Klientenaussagen geschieht durch sen-

39 ROGERS, 1976, 44; WEBER, 1974, 32f. Er bringt einen ganzen Katalog von unerwünschten unwirksamen Verhaltensweisen.

sibles Hinhören auf die verbalen Sätze und deren affektiven Gehalt, durch bewußte Wahrnehmung des nonverbalen Bereichs wie Stimme, Mimik, Gestik, Verhalten und deren Übereinstimmung oder Diskrepanz (vgl. KROEGER, 1973, 39).und mündet dann in eine "emotionale Reflexion", die dem Klienten nicht als Echo, noch durch Deutung oder Interpretation, sondern als Klärung, Verdeutlichung, Reflexion des affektiven Gehalts der Aussage mitgeteilt wird.

TAUSCH hat bei der Einführung der GT in der BRD vor allem letzteres zu operationalisieren gesucht, um es in der Therapeutenausbildung und -supervision kontrollierbar und trainierbar zu machen und nannte es "Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten". Das ist vielfach mißverstanden worden als eine Art "Echo" oder "Spiegelung" und als Verbalisierungstechnik, was keineswegs der gemeinten Grundhaltung der Empathie entspricht.
ROGERS selbst setzt sich ausdrücklich von diesem technischen Verständnis des Sachverhaltes ab[40]. Der Akzent liegt auf einer verstehenden und akzeptierenden Haltung, die sich u.a. in der Form der Mitteilung verwirklicht, nicht auf einer Verbaltechnik.

Einfühlendes Verstehen beinhaltet das Risiko des Mißverstehens und fordert die Bereitschaft, sich vom Partner korrigieren zu lassen, wenn das geäußerte Verständnis unangemessen ist. Je größer die Bereitschaft zu akzeptierendem Verständnis ist, desto mehr wird ein Klima für selbstgewolltes, selbständiges Lernen erzeugt (vgl. ROGERS, 1976, 29).

Einfühlung ist kein Zustand, sondern bedeutsames Element im aktiven Prozeß des Verstehens der Persönlichkeitsdynamik und für das Erzielen von Veränderungen im Persönlichkeits- und Verhaltensbereich (vgl. ROGERS, 1976, 33, 36/37). Je integrierter ein Therapeut als Person ist, desto mehr Einfühlung kann er entfalten und

---

40 vgl. ROGERS, 1976, 33ff; KROEGER, 1973, 41.

je mehr Hilfe kann der Klient erfahren. Persönlichkeitsstörungen des Therapeuten korrelieren mit einem niedrigen Niveau an Einführung (ders. S. 40).

Diese Fähigkeit zur Einfühlung kann im Training entfaltet werden, aber sie hängt auch - entsprechend dem Zusammenhang in der therapeutischen Dyade - mit dem Verwirklichungsniveau von Lehrern und Supervisoren zusammen. Wahrscheinlich können durch kognitives Lernen und durch Erfahrung zwei Grundelemente therapeutischer Wirksamkeit am besten verbessert werden: Empathie und Echtheit (ders. S. 41).

Die Wirkung der Empathie besteht in der Aufhebung von Entfremdung und in der Steigerung von Akzeptanz (vgl. ders. S.42). Jemand der sich sensibel und gut verstanden fühlt, kann positive konstruktive Haltungen gegenüber sich selbst entwickeln, da das Verstehen dem Empfänger seine Personhaftigkeit und seine Identität gibt.
Einen neuen Aspekt an sich selbst wahrzunehmen, bedeutet einen ersten Schritt zur Änderung des Selbstkonzeptes, zur Erweiterung des Erlebnishorizontes und des Bezugsrahmens, von dem aus man sich selbst verstehen und sein Verhalten steuern kann (vgl. ROGERS, 1976, 44/45).

Nicht-bewertendes, akzeptierendes und einfühlendes Klima befähigt zur Entwicklung und Stärkung des Selbstwertes und positiver Selbsteinschätzung, ermöglicht Offenheit für Wahrnehmung und Erleben und eine Zunahme an Kongruenz (vgl. ROGERS, 1976, 47f; KROEGER, 1973, 34).

Für den Therapeuten gilt: nur wer sich selber mit seiner gesamten Menschlichkeit in die Beziehung gibt (statt nur seine Kenntnisse oder Gefühle als Instrumente zur Verfügung zu stellen), der wird helfen (vgl. ROGERS, 1974a, 222).

Auf diesem Hintergrund versteht ROGERS das Einfühlungsvermögen als einen Indikator für psychische Reife. Die unreife Persönlichkeit kann sich das Risiko

des Verständnis' eines anderen nicht erlauben, weil die Welt des anderen von seiner verschieden und deswegen bedrohlich ist. Daher muß er ihre Signale verdrehen und verzerren, um sie für sich weniger beängstigend zu machen.
"Nur das in seiner Identität sichere Individuum kann dem anderen erlauben anders und einzigartig zu sein." (ROGERS, 1974a, 120/121)
Das eigene verwirklichte Einfühlungsvermögen ist offensichtlich schwer einzuschätzen, denn empirische Untersuchungen zeigen, daß Klienten das Einfühlungsniveau des Therapeuten besser beurteilen können als dieser selbst (vgl. ROGERS, 1976, 41).
Für den Klienten bietet ein hohes Ausmaß an Verständnis das Modell für eine ruhige und entspannte Zuwendung zu allen emotionalen Erlebnisinhalten, auch solchen, die bisher nur ansatzweise oder stark mit Angst besetzt geäußert werden konnten (vgl. BOMMERT, 1975, 84).
Entsprechendes gilt auch für die Arbeit mit Gruppen. ROGERS betont, daß bei personenzentriertem, verstehenden Verhalten die Chance wächst, auch die Gruppe in ihren Beziehungen zu fördern, weil nicht um Verstehen "gebuhlt" werden muß und über Modellernen sich auch gegenseitig mehr Verständnis entgegengebracht wird (ROGERS, 1974a, 120/121).

Dem Bemühen um Empathie auf seiten des Therapeuten entspricht auf seiten des Klienten die "Selbstexploration" (SE)[41] als wichtige Prozeßvariable.
SE besagt, daß der Klient über sich selbst spricht: sein Fühlen, seine Ziele und Wünsche und sein Selbstbild, seine emotionalen Bewertungen seiner Umwelt, seines Verhaltens und Erlebens, und daß er sich um Klärung seiner Erlebnisse und Erfahrungen bemüht (vgl. TRUAX/CARKHUFF, 1969).

Die Relevanz dieser Prozeßvariablen für konstruktive Veränderungen im Erleben und Verhalten des Klienten

41 wird im folgenden als SE abgekürzt.

ist empirisch nachgewiesen. TRUAX stellte fest, daß bei erfolgreichen Klienten die SE im Prozeß zunahm, bei weniger erfolgreichen abnahm[42].

Im Prozeß der SE findet ein wesentliches kognitives und emotionales Lernen statt, das zu einer Erweiterung von Interaktionskompetenz führt. PIONTKOWSKI (1976, 167) zeigt auf, daß Selbsteröffnung als Informationsprozeß über sich selbst an einen anderen voraussetzt

- die Fähigkeit zur SE: die Mitteilung der eigenen Vorstellungen, Gedanken und Gefühle (Wahrnehmung, Sprache etc.),
- einen Informationsprozeß interpersonaler Beziehung, indem mit dem Partner Einstellungen, Gefühle und Werte ausgetauscht und abgeklärt werden.

Empirische Untersuchungen führen zu dem Schluß, daß ein hoher Grad an Einfühlung in einer Beziehung einer der wichtigsten Faktoren ist, der Veränderungen und Lernen fördert (vgl. ROGERS, 1976, 34).

Die zweite Basisvariable nennt ROGERS "unconditional positive reagard" oder "emotional warmth" - Wertschätzung und Wärme[43].
Damit ist eine akzeptierende, warme, nicht besitzergreifende Haltung gemeint, die darauf verzichtet, den Partner in eine bestimmte Richtung zu drängen, dafür aber auf die Fähigkeiten des Klienten vertraut. Die Achtung akzeptiert die andere Person ohne Bedingungen und nimmt sie in allen Aspekten ihres Verhaltens, ihrer Meinungen und Gefühle an und läßt ihr die Freiheit, sich selbst seine Richtung und Lösung zu erarbeiten.

Wertschätzung, die von Bedingungen abhängt und/oder starke Dominanz des Therapeuten führen dagegen zu ei-

---

42 vgl. TRUAX/CARKHUFF, 1969; BOMMERT, 1971; TAUSCH,R., 1973, 275ff; MINSEL, W.R./LANGER, 1974; BOMMERT, 1975, 81; HELM, 1974, 142. Helm weist darauf hin, daß VEE nicht direkt mit positiven Veränderungen des Klienten korreliert, wohl aber mit SE und diese wiederum mit konstruktiven Klientenveränderungen.

43 vgl. TAUSCH, R., 1970; ROGERS, 1973a.

ner starken emotionalen Abhängigkeit des Klienten (vgl. TAUSCH, R., 1970). Diese Einstellung verwirklicht sich wesentlich im nichtverbalen Verhalten des Therapeuten wie Tonfall, Wärme der Stimme, Mimik, Gestik, Sitzposition und -haltung etc. Aber auch im Verbalverhalten, wenn darauf verzichtet wird, durch Direktiven, diagnostizierendes Fragen, insistieren auf ratende Hinweise usw. dem Klienten die eigene Einschätzung der Situation o.ä. als Norm für sein Werten, Fühlen und Handeln nahezulegen.

Die Annahme dessen, was ist, impliziert weder Zustimmung noch Ablehnung, sondern bedeutet freies Hinnehmen ganz anderer Einstellungen, warmes Annehmen des Partners und Zuwendung zu ihm, das Akzeptieren von Verhalten - nicht als wünschbares Verhalten -, aber als eine Konsequenz aus den Umständen, Erfahrungen und Gefühlen des Klienten[44].

Positive wie negative Gefühle sind aber schwer zu ertragen, sie lösen Angst aus und bewirken als Reaktion meist den Aufbau von Distanz, das Zeigen professioneller Haltung, die Entstehung einer unpersönlichen Beziehung[45]. Denn "unser Interaktionsverhalten ist zumeist wenig darauf angelegt, den anderen zu verstehen" und zu akzeptieren (SADER, 1976, 196).

Die Effektivität dieser Grundhaltung steht in engem Zusammenhang mit dem Ausmaß des Verwirklichungsniveaus. Eine GT ohne größeres Ausmaß an Wärme - den Hinweis geben Untersuchungen - hat keine oder abträgliche Wirkungen[46]. Ebenso gibt es kein Verstehen ohne Wertschätzung und umgekehrt. Die Basisvariablen der GT sind in der Konkretion mehr oder weniger als Syndrom wirksam, und lediglich die Akzentuierung der einzelnen

---

44 vgl. TRUAX, 1969; ROGERS, 1967a, 103; 1976, 29; KROEGER, 1973, 49.

45 vgl. ROGERS, 1969, 20f, 52, 54; KROEGER, 1973, 58. ROGERS, 1942, 82: "Do we respect his capacity and his reight to self direction or do we basically believe that his life would be best guided by us."

46 TAUSCH, R., 1970, 155; ROGERS, 1976, 29 und ebenso ein Referat von R. TAUSCH, das dieser auf dem GWG-Kongreß 1974 in Würzburg hielt.

Variablen ist mehr situationsabhängig.

Zusammengefaßt bedeuten Wertschätzung und Wärme in der Beziehung:
(1) für Zuwendung keine Bedingungen stellen, dem Partner warme Achtung geben ungeachtet seines Zustandes, seines Verhaltens oder seiner Affekte;
(2) die Annahme seiner momentanen Einstellungen, gleichgültig wie positiv oder negativ sie erscheinen oder anderen Haltungen widersprechen;
(3) die Akzeptierung auch der unstabilen Seiten seiner Person, um ihr Sicherheit zu geben.

Die Sicherheit, als Person anerkannt und geschätzt zu werden, ist ein wichtiges Element in der "helfenden Beziehung"[47].

Diese beiden Variablen sind in der helfenden Beziehung nicht zu verwirklichen ohne das dritte Grundprinzip, das ROGERS "Congruency", Echtheit, nennt.

Echt zu sein, umfaßt den Willen, in Worten und Verhalten die verschiedenen Gefühle und Haltungen, welche in mir existieren, zu sein und auszudrücken[48].
Das ist gleichzeitig aktive persönliche Teilnahme an der Beziehung als Haltung. Wärme und Wertschätzung sind nur glaubwürdig, wenn der Klient den Therapeuten als echt erlebt. Es hilft wenig, eine Fassade aufrecht zu erhalten, professionell zu erscheinen und an der Oberfläche anders zu reagieren, als man darunter empfindet; vorzugeben jemand zu sein, der man nicht ist. Deshalb muß der Therapeut fähig sein, seine eigenen Gefühle zu akzeptieren, zu ihnen zu stehen und sie in angemessener Weise mitzuteilen. Die Bereitschaft, sich verwundbar zu zeigen, bringt Menschen einander näher und hilft, besser zu sich selbst stehen zu können, weckt Vertrauen in die eigenen Reaktionen, in Engagement und Kreativität (vgl. ROGERS, 1974a, 264). Wer nicht fassadenhaft

47 vgl. ROGERS, 1969, 34, 62; 1973a, 154f; KROEGER, 1973, 46.

48 vgl. ROGERS, 1969, 33; KROEGER, 1973, 86; WEBER, 1974, 93-96.

und defensiv lebt, gewinnt Intensität und Freude am Leben[49].

Kongruenz - auch "Selbstkongruenz" - ist grundlegend für eine konstruktive persönliche Beziehung und Kommunikation, d.h. "daß dann, wenn mir mein augenblicklich vorbewußtes Erleben bewußt wird, und das bewußte Erleben gleichzeitig in meiner Kommunikation präsent ist, diese drei Ebenen einander entsprechen bzw. übereinstimmen"[50].

Echtheit ist das elementarste Stück im Konzept von ROGERS, denn sie verhindert, daß aus Verstehen und Akzeptieren Rolle und Technik wird, daß die "Methode" (VEE) zum plan- und machbaren quantifizierbaren Instrument wird, weil sie das therapeutische Instrumentarium von der menschlichen Substanz derer, die es handhaben, abhängig macht (vgl. KROEGER, 1973, 54f). Erst wenn das Basisverhalten des Therapeuten in seinen wesentlichen Elementen stimmig und homogen ist, wird die Humanität des Konzeptes nicht zur Rolle und zur Farce degenerieren (vgl. KROEGER, 1973, 36).

Ein zufriedenstellendes Niveau von Empathie ist kaum erreichbar ohne ein hohes Ausmaß an positiver Achtung; beide aber werden in der Beziehung erst bedeutungsvoll, wenn sie echt sind (vgl. KROEGER, 1973, 36).

Die Erfahrung der Nicht-Übereinstimmung muß der Therapeut sich eingestehen, seine Diskrepanzen sehen und damit umgehen lernen. Sonst teilt das nonverbale Verhalten die Differenzen unkontrolliert und störend in der Interaktion mit[51]. "Qualität und Umfang in integrierter Erfahrung leben davon, daß der Therapeut selbst zu leben wagt." (ROGERS, 1969, 51)

---

49 vgl. ROGERS, 1974a, 220 und 1976, 29.

50 ROGERS, 1969, 16, 17, 61.

51 vgl. ROGERS, 1973a, 52f, 17, 51; MEHRFABIAN/FERRIS, 1967,31 konnten die Hypothese durch empirische Untersuchungen stützen, daß in dyadischen Interaktionen nonverbale Signale an Wirkung die verbalen weit übertreffen;
- ebenso erhärtet durch ARGYLE, 1972, 141; vgl. auch dazu MANDEL,A./MANDEL,K.H. u.a., 1973, 179ff und SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 50f.

Kongruenz mißlingt entweder, wenn größere Sicherheit und Kompetenz vorgetäuscht wird als tatsächlich vorhanden ist oder wenn die Gefahr wächst, daß zu lange unterdrückte Emotionen verzerrt, aggressiv und verletzend geäußert werden. Das schadet der Beziehung, und es ist besser die Kraft zu finden, dem anderen sein anderes Denken, Fühlen und Handeln zuzugestehen. Das wirkt zwar für das eigene Ich zunächst bedrohlich, ist aber für Leute in Führungspositionen und in der Erziehungsarbeit unerläßlich (vgl. ROGERS, 1974a, 222f).

Um das Grundprinzip Echtheit operabler und konkreter zu fassen, versuchten GRAESSNER und HEINERTH[52], Echtheit kommunikationstheoretisch zu definieren als "Kongruenz zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation". Diese "Signalkongruenz" ist eine Echtheit, die Einheitlichkeit und Übereinstimmung nicht nur sukzessiv, sondern auch simultan auf allen Kommunikationskanälen signalisiert. Die Autoren wollen damit Gefühle und Einstellungen in ihrem Ausdruck fassen, die fast ausschließlich nonverbal durch Stimmführung, Sprechweisen, Mimik und Gestik mitgeteilt werden[53]. Sie postulieren, daß die Überzeugungskraft dieser Signale für die Qualität der Beziehung erheblich größer ist als die Mitteilung des Verbal-Inhaltlichen. Daraus resultiert die Bedeutung einer geforderten Schulung zu bewußter Wahrnehmung und Registrierung von eigenem und fremdem Nonverbalverhalten für jede therapeutische und pädagogische Tätigkeit (vgl. KROEGER, 1973, 181).
Kongruenz ermöglicht - laut empirischer Untersuchungen - dem Klienten ein höheres Ausmaß an SE, weil sie ängstliche Ungewißheit mindert, wenn der Klient ausspricht, was er denkt und fühlt, und das Modellverhal-

52 vgl. GRAESSNER/HEINERTH, 1975, 156; Welche Elemente des nonverbalen Verhaltens welche Affekte beim Partner auslösen, vgl. ARGYLE, 1972, und SCHERER, 1971.

53 vgl. WATZLAWICK, 1972, 50ff, die Ausführungen zum Inhalts- und Beziehungsaspekt.

ten des Therapeuten Sicherheit und Vertrauen signalisiert. Konstruktive Änderungen im Selbstbild und Verhalten des Klienten stehen in engem Zusammenhang mit Echtheit und Intensität des Therapeuten[54], dessen Fähigkeit zur SE andererseits ein Indikator für seine Sensibilität im Basisverhalten ist (vgl. TAUSCH, R., 1970, 132).

Alle Merkmale des Basisverhaltens sind durch "Verhaltensinventare" und durch Beurteilungsskalen operationalisiert und in zahlreichen Untersuchungen als grundlegende Variablen für konstruktive Veränderungen des Erlebens und Verhaltens von Klienten empirisch gesichert[55]. Deshalb ist ein Training der Grundverhaltensweisen möglich, für therapeutische Arbeit unerläßlich und für pädagogische Arbeit sehr sinnvoll (vgl. ROLOFF, 1975).

Eine der Voraussetzungen für die Effizienz der GT ist die wechselseitige Komplementarität in der Dyade ebenso wie in Gruppeninteraktionen. Diese Vorgänge faßt die Sozialpsychologie unter den auch empirisch nachgewiesenen Sachverhalt der Reziprozität[56]. Zu beachten ist, daß zwar Relevanz und Wirksamkeit des Basisverhaltens subjektiv erfahrbar und empirisch nachgewiesen sind, ihr Zusammenspiel aber forschungsmäßig bisher eher lückenhaft erfaßt ist. Die Komplexität einer Interaktion in Dyaden und Gruppen ist sicher nicht mit drei Variablen voll darstellbar, noch können die Variablen so isoliert werden, daß die Anteile der einzelnen an Prozessen und weitere Einflüsse sichtbar werden könnten, ohne die Zusammenhänge und Reziprozität zu verfälschen (vgl. TSCHEULIN, 1975, 100).

---

54 vgl. TAUSCH, R., 1973, und MINSEL, W.R., 1974.

55 vgl. TAUSCH, R., 1973; MINSEL, W.R., 1974; PAVEL, 1975; TRUAX/CARKHUFF, 1967; TRUAX/MICHELL, 1972, SCHILD, 1975, 127ff.

56 Vgl. ARGYLE, 1972, 169ff; PIONTKOWSKI, 1976a; KIENER, 1975, 141.

Das entscheidende Erklärungsprinzip für Veränderungen ist deshalb weder in Einsicht noch in anderen Vorgängen allein zu sehen. Die Interaktion zwischen Partnern, die Qualität der Wechselwirkung in der Kommunikation, bewirkt ebenfalls Veränderungen.

Die in sozialen Situationen über Sprache, Mimik und Gestik vermittelten positiven Gefühle und Einstellungen rufen beim Gegenüber spontan reziproke Affekte hervor. Diese sind im wesentlichen unabhängig von der speziellen Rolle, z.B. emotionale Kälte oder Distanz eines Lehrers löst im Schüler negative Affekte aus, wie auch umgekehrt (vgl. TEEGEN, 1975, 216). So gesehen kann "zwischenmenschliche Beziehung" auch verstanden werden als "sich gut mitteilen können" und "gut verstanden werden". Intensives, sensibles und konzentriertes Zuhören bringt als Konsequenz das Wachsen von Offenheit und Veränderungsbereitschaft (ROGERS, 1974a, 213). Ebenso gilt die Umkehrung und ihre Konsequenzen. Die Lernförderung hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen den Beteiligten existieren (ders. S.107, 128, 213ff).
Das ist vor allem wichtig für Personen, die im Umgang mit Kindern weitgehend das Klima der Beziehung bestimmen und die während der Sozialisation Einfluß haben auf die Wahrnehmung der Kinder und die Erfahrungen, die sie durch die Bewertung ihrer Person und der Welt machen. Die im Sozialisationsprozeß erlernten Muster der Bedeutung und des Sprachverhaltens sind eng mit interpersonalen Beziehungen verknüpft und durch sie getönt. Wenn auch grundsätzlich der Inhalts- und Vermittlungsaspekt vom Beziehungsaspekt getrennt werden kann, so legt er doch durch die Qualität der Beziehung zwischen Personen fest und damit auch die Richtung der sich ergebenden Konsequenzen[57].

Kritisch ist zu bedenken, daß die Arbeit von Therapeuten, Lehrern und Erziehern unentwirrbar mit dem Problem

57 PIONTKOWSKI, 1976a, 111; vgl. ROGERS, 1969, 44.

der Wertung verflochten ist. Wertentscheidungen hängen mit Erfahrung zusammen und sind eher ein Prozeß intuitiver, denn kognitiver Art (vgl. ROGERS, 1974a, 230ff). "Eine Wertbedingung entsteht, wenn die positive Einstellung einer bedeutsamen anderen Person maßgebend ist, wenn ein Individuum fühlt, daß es in mancher Hinsicht geschätzt wird, in anderer Hinsicht aber nicht. Schrittweise wird dann diese Einstellung in das eigene Selbst-konzept einbezogen, und das Individuum bewertet eine Erfahrung positiv oder negativ allein aufgrund dieser Wertbedingung, die es von einem andern übernommen hat und nicht, weil diese Erfahrung seinem Organismus zugute kommt." (ROGERS, 1961, 209)

Deshalb gehört es zur Urteilsfähigkeit, sich auf unmittelbare und momentane Erfahrung einzulassen und sich zu bemühen, komplexe Bedeutungszusammenhänge zu erkennen und aufzuklären, zu lernen, stärker zu differenzieren, anstatt starr an Prinzipien festzuhalten (vgl. ROGERS, 1974a, 240).

Ist die Beziehung akzeptierend und aufschließend, so innoviert sie eigene Erfahrungen und bearbeitet sie (vgl. ROGERS, 1973b, 56, 18) auf der Grundlage von Vertrauen, das als eine reziproke Einstellung aufgefaßt werden kann: die Bereitschaft, dem Partner zu vertrauen, erhöht die eigene Vertrauenswürdigkeit und ist eine Voraussetzung für Kooperation (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 170).

3.2.1.4 Gültigkeit und Transfermöglichkeiten der Grundannahmen ROGERS' für sozialpädagogische Berufsarbeit

Durch das Postulat der prinzipiellen Vergleichbarkeit von Erziehungs- und Therapiezielen und der therapeutischen Interaktionssituation mit anderen Formen der sozialen Beziehung ist für ROGERS grundsätzlich das therapeutische Basisverhalten auch in Erziehungs- und Lern-

situationen fördernd[58]. "Es gibt allen Grund anzunehmen, daß die therapeutische Beziehung nur einen speziellen Fall allgemeiner zwischenmenschlicher Beziehung darstellt, und daß die gleiche Gesetzmäßigkeit alle interpersonalen, sozialen Beziehungen regelt."[59]

Psychotherapie und Erziehung können demnach als Interaktionssituationen gelten, deren Effektivität u.a. abhängig ist von den Beziehungsbedingungen, die Änderungen des Erlebens und Verhaltens ermöglichen oder verhindern. Insofern scheint es berechtigt, therapeutisches Basisverhalten als Modell für erzieherisches Verhalten zu sehen, das dann entsprechend dem erfahrungs- und partnerzentrierten Modell als "partnerzentriertes erzieherisches Verhalten" bezeichnet werden kann (vgl. ROLOFF, 1975, 2).

Die durch empirische Forschung in ihren Wirkungen belegten Variablen scheinen ausreichend als Voraussetzungen, um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Zugänge zum Lernen zu eröffnen, die heute noch weitgehend ungenutzt sind[60].

Forschungsergebnisse stützen die Annahme, daß das Ausmaß von Zuwendung und emotionaler Wärme, das Personen erfahren, von grundlegender Bedeutung ist für die Entwicklung und Förderung von körperlicher und seelischer Gesundheit, Intelligenz, Interessen und Kreativität[61]. Eine Zusammenstellung empirisch belegter Anwendungsbereiche der Wirksamkeit des Basisverhaltens als fördernder Bedingung zwischenmenschlicher Beziehung ist bei ROLOFF zu finden[62].

---

58 vgl. ROGERS, 1966, 4ff; 1969, 32, 37, 39ff; 1973b; 1974a; ROLOFF, 1975, 3; TEEGEN, 1975, 212; TAUSCH, R., 1970, 76ff, 175ff - die auf entsprechende empirische Studien verweisen.

59 ROGERS, 1961, 50, 52, 63f; GENDLIN, 1967, 528ff.

60 vgl. ROGERS, 1974a; METZGER, 1975; TAUSCH, A.u.R., 1971; ROLOFF, 1975, 2ff.

61 vgl. TEEGEN, 1975, 212; vgl. RADIN, 1972, der den Zusammenhang zwischen IQ und Zuwendung und Wärme untersuchte; GLUECK, 1950, der Prognosen über 6jährige bezüglich späterer Delinquenz erforschte, aufgrund des Ausmaßes an Zuwendung in der familialen Interaktion.

62 ROLOFF, 1975, 41-43; ROGERS, 1974a; TAUSCH, A.u.R., 1971; TAUSCH, A.u.a., 1973; GORDON, 1972; MINSEL, 1973.

Die Übertragung der GT-Prinzipien für den Erziehungsbereich sind die Grundlage der Erziehungspsychologie von A. und R. TAUSCH (1971). Dieser dimensionsanalytische Forschungsansatz knüpft an amerikanische Untersuchungen an ((vgl. SOLOMON et.al., 1964) und versucht, die "Gesamtvarianz des Sozialverhaltens von Lehrern und Erziehern" in Hauptdimensionen zu beschreiben, deren Einzelmerkmale eine große Übereinstimmung mit den Grundhaltungen der GT und deren Auswirkungen aufweisen (vgl. ROLOFF, 1975, 43f).

Das Erzieherverhalten wird unterschieden in eine "emotionale Dimension" und eine "Lenkungsdimension". Hypothetisch wird eine dritte ergänzende Dimension "nichtlenkende anregende Aktivität" hinzugenommen. Diese letzte Dimension ist schwer zu operationalisieren und zu beobachten, während die beiden anderen in empirischen Untersuchungen in ihren Merkmalen und Auswirkungen überprüft werden konnten (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 165ff).
Die Auswirkungen dieser Dimensionen zeigen bei einem hohen Verwirklichungsgrad positive reziproke Affekte, Beobachtungslernen am Modell, positive Entwicklung des Selbstkonzeptes, größere Spontaneität und Kreativität etc.[63].

Zusammenhänge zwischen Verhaltensdimensionen und Lernen sind darin zu sehen, daß ein hohes Ausmaß an Verständnis und positiver Zuwendung des Lehrers nach den Studien von ASPY (1972, 42-45) signifikant positiv mit den kognitiven und sozialen Verhaltensweisen der Schüler korrelieren.
Die Untersuchungen zeigen, daß die Basisvariablen unter anderem auch kognitive, produktive und kreative Prozesse fördern; auslösend wirkt vor allem die Variable "positive Zuwendung". ASPY interpretiert, daß die Zuwendung des Lehrers es dem Schüler erleichtert, Vertrauen zu fassen und das Risiko, für "falsche" Denkergebnisse "bestraft" zu werden, dadurch vermindert wird.

63 vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 317-390; 168-169; ROLOFF, 1975, 44ff.

Er betont: "It extends the generalization of the effect of empathy to all instances of interpersonal learning processes."[64]

Wer ausdrücklich gelernt hat, sich in die Welt eines anderen zu versetzen und dieser akzeptierend zu begegnen, kann leichter den Partner seinen eigenen Weg gehen lassen, seine Umwege dulden und seine Lösungen zulassen ohne sie abzuwerten. Andererseits ist es in einem verstehenden und akzeptierenden Klima eher möglich, den Mut zu eigenen Wegen zu finden und Kreativität zu entwickeln[65].

ASPYs Forschungsergebnisse über den Zusammenhang von Lehrerverhalten[66] - bezogen auf die Basisbedingungen der GT - zeigen positive Signifikanz mit folgenden Schülervariablen:

- bessere Ergebnisse bei standardisierten Leistungstests,
- höhere IQ-Werte bei Schulanfängern,
- regelmäßigerer Schulbesuch,
- weniger bis keine Disziplinschwierigkeiten,
- Fortschritte in der Ausbildung kognitiver Funktionen und Strukturen besonders im Problemlöseverhalten,
- positivere Einstellung zur eigenen Person.

ASPY konnte zeigen, daß ein hohes Niveau an Echtheit (das ist bedeutsam) sowohl das eigenständige Denken verbessert, als auch das Selbstkonzept der Schüler fördert und ihnen hilft, sich selbst zu akzeptieren und positiv wahrzunehmen (to perceive himself favorably)[67]. Echtheit wird hier als Charakteristikum für schülerzentriertes Verhalten verstanden, das sich ausdrückt in signifikant mehr Lob, weniger herabsetzender Kritik und mehr Wecken und "Dulden" von Schülerinitiative.

"The patterns which characterize a teacher who tends to promote the child's own goals involve using student's

---

64 ASPY, 1972, 66; ROLOFF, 1975, 37/38, der zeigt, daß viele Untersuchungen aus der Therapieforschung die theoretischen Annahmen über die Reorganisation des Selbstkonzeptes durch Empathie und Akzeptierung bestätigen.

65 vgl. SIKORA, 1976, 24ff; ROLOFF, 1975, 45-46.

66 ASPY, 1973, 370ff; ders., 1972, 64f.

67 ASPY, 1972, 78f, 94f; vgl. auch Ergebnisse der Therapieforschung bei TAUSCH, R., 1973; MINSEL,W., 1974.

ideas, avoiding the use of criticism, providing a climate in which students feel free to initiate ideas, being aware of the meanings that a situation has for a student, being genuine in his responses, and showing positive regard for the student as a person." (ASPY, 1972, 103)

Für die Funktion einer positiven Beziehung in Familie und Schule scheint zu gelten: je positiver die erlebte Beziehung ist, um so mehr wird ein Lernprozeß gefördert, der zu situationsangemessener Aktivität und funktionaler Einsicht hilft.

Deshalb ist es für jeden Pädagogen sinnvoll, die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen, zu entwickeln und zu verbessern. Je häufiger und präziser er vom Bezugsrahmen des Lernenden ausgeht und dessen Bedürfnisse in den verschiedenen Lehr- und Erziehungssituationen wahrnimmt, und ihm ohne Bedrohung, dominierender und einengender Lenkung und herabsetzender Kritik begegnet, um so mehr werden sich die Situationspartner über ihre inneren Vorgänge und Zustände klar und fähig, sich darüber zu äußern. Sie werden sich verstanden fühlen und deshalb mehr Gelassenheit und Entspannung in Gegenwart des anderen empfinden, weniger Angst fühlen und deshalb zur "Selbstverteidigung" keine Wahrnehmungen ignorieren oder verzerren müssen. Am Modell anderer kann Sozialverhalten auch anderen gegenüber gelernt werden[68].

Es ist aber eine belegte Erfahrung, daß ausdrücklich formulierte Erziehungs- und Verhaltensziele in pädagogischen Situationen mit dem tatsächlich gezeigten Verhalten oft auseinanderfallen[69]. Lehrer werden von den Schülern weniger unterstützend erlebt, als sie sich selbst empfinden[70].

---

68 vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 359ff; ROLOFF, 1975, 49/50.

69 Die Diskrepanz zwischen erstrebtem und realisiertem Verhalten wird belegt durch: TAUSCH, A.u.R., 1971, 351; NICKEL, 1974; TAUSCH, A., 1958; dies., 1973; NICKEL/DUNKE, 1970.

70 vgl. entsprechende Ergebnisse der Therapieforschung, S. 110 dieser Arbeit.

In diesem Zusammenhang sind Untersuchungsergebnisse von ASPY zum Niveau des Lehrerverhaltens aufschlußreich, bei denen Einfühlung, Echtheit und Wertschätzung die Indikatoren für die Unterschiedlichkeit des Lehrerverhaltens waren:

(1) Im zwischenmenschlichen Bereich hemmt das Verhalten der Lehrer den Lernvorgang bei Schülern eher, als daß es diesen fördert.

(2) Das Verhaltensniveau der Lehrer kann durch Training verbessert werden, es besteht eine signifikante Beziehung zwischen Ausgangsniveau und Trainingserfolg.

(3) Das Niveau des interpersonalen Verhaltens von Lehrern entspricht weitgehend dem Niveau des Sozialverhaltens des Rektors bei Konferenzen.

(4) Das interpersonelle Verhaltensniveau entspricht entgegengesetzt dem Bildungsniveau des Lehrers, d.h. Grundschullehrer zeigen ein besseres Sozialverhalten als Gymnasiallehrer, und hier wiederum negativ ansteigend mit dem zunehmenden Studienabschluß.

(5) Wenn die Lehrer verbessertes Sozialverhalten zeigen, steigert sich die Arbeitshaltung der Schüler in bezug auf Leistung und Disziplin.

(6) Der Grad der Effektivität im Interaktionsverhalten ist geographisch nicht gebunden. Es scheint ein "Weltniveau" zu existieren, das eher erziehungshemmend als -fördernd ist[71].

Deshalb sollte der Verhaltensqualität der Lehrer-Schüler-Beziehung (und allen entsprechenden Beziehungen) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um durch die Erfahrung eines "pädagogisch-therapeutischen" Klimas die menschlichen Potentiale für Lernen im weitesten Sinne zu entfalten[72]. Kinder und Jugendliche, die in der Familie, Erwachsene, die am Arbeitsplatz etc. von

71 vgl. ASPY, 1976, 370ff, der dort auch die Trainings- und Meßverfahren darstellt.

72 vgl. ROGERS, 1974a, 120f, 128; ASPY, 1965.

den Bewertungen anderer abhängig sind, neigen dazu, ständig abhängig, unreif oder explosiv und rebellisch gegenüber allen Bewertungen und Urteilen zu bleiben, die von außen kommen[73].

Die Beachtung von Wertschätzung und Akzeptierung mit einem mittleren Lenkungsmaß (bezogen auf die Extreme Laissez-faire-Verhalten und dirigistisches Verhalten) sind in Schule und Ausbildung günstig für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung[74].

Die Erkenntnis der weitreichenden Anwendbarkeit der Basisvariablen zeigt, auf welche Weise interpersonale Beziehungen eine selbstbestimmte Veränderung unterstützen oder zunichte machen können (vgl. ROGERS, 1976, 30).

Das gilt ebenso für die Kooperation am Arbeitsplatz, denn partnerschaftliche Zusammenarbeit, Verständnis und Akzeptierung der Kollegen scheinen wichtige Bedingungen für eine befriedigende Berufstätigkeit zu sein (vgl. TEEGEN, 1975, 214). Möglicherweise gilt dann auch die Umkehrung, daß Berufsunzufriedenheit mit wenig positiver kollegialer Beziehung, wenig Verständnis und Akzeptierung zusammenhängt, was dann Tendenzen zur Rollenhaftigkeit, mangelnder Gelassenheit, Aggressivität, Bewertungen und Beschuldigungen im Umgang mit Betroffenen zur Folge haben könnte.

Im täglichen Umgang miteinander, außerhalb direkt therapeutischer Situationen, sind die Basisprinzipien sicher nicht immer alle gleichgewichtig zu verwirklichen. ROGERS geht davon aus, daß in alltäglichen Interaktionssituationen wahrscheinlich Kongruenz das wichtigste Element ist. Daß ich z.B. den anderen wissen lasse, wo ich momentan emotional stehe, um Mißverständnissen vorzubeugen und Verständnis und Kooperation zu ermöglichen.

---

73 vgl. ROGERS, 1974a, 1, 162; ders., 1976, 28.

74 vgl. TEEGEN, 1975, 213; TAUSCH, A. u. R., 1966: je mehr Akzeptierung der Lehrer zeigt, je weniger Schulangst existiert beim Schüler;
BEDNAR/WEINBERG, 1970: je höher das Niveau des Basisverhaltens - je mehr Erfolg haben schwache Schüler in Trainingsprogrammen.

In anderen Situationen kann sich die Akzentuierung von Anteilnahme oder Wertschätzung als wichtigstes Element herausstellen, beispielsweise in nonverbalen Beziehungsmitteilungen zwischen Eltern/Kind, Erzieher/Kind usw.Ist der Partner ängstlich oder verwirrt, dann ist wahrscheinlich Empathie (auch in der Form von VEE) am hilfreichsten.

Für alle Elemente gilt, daß jedes eigentlich nur wirksam ist im Zusammenhang mit den anderen, doch kann eine situationsspezifische Akzentuierung als sinnvoll für "Alltagsverhalten" angesehen werden (vgl. ROGERS, 1976, 48).

Natürlich umfassen die GT-Prinzipien nicht den ganzen Lehr- und Lernprozeß und nicht das gesamte mögliche Sozialverhalten, aber sie kennzeichnen Grundeinstellungen, die helfen, sich und andere unverzerrter zu erkennen und zu fördern.

Besonders im Bereich des institutionellen Lernens wird "die Verschränkung von interaktiven Aspekten mit Kontext- und Kommunikationsfaktoren" deutlich. Lernziele sind hier vorherrschend auf die Ausbildung kognitiver Strukturen bezogen, aber auch auf interaktive Verhaltensweisen. Dabei sind Lernfortschritte keineswegs nur durch die Optimierung des Beziehungsaspektes zu erreichen. Wichtig bleiben ebenso die "Anpassung des Vermittlungs- und Inhaltsaspektes an die Aufgabenstruktur und die Fähigkeit der Lernenden". Dennoch kommt der positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander eine wesentliche, unterstützende und fördernde Funktion zu, die im Ausprägungsgrad Einfluß auf das Niveau des Lernprozesses gewinnt[75].

---

75 vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 111f und die Ausführungen zu ASPY. - vgl. ebenso KLAUSMEYER/RIPPLE, 1973, Bd. 2, S. 226: "Die emotionale Sicherheit ist am höchsten bei warmen, verständnisvollen Lehrern, die auch sachlich sind. Diese Lehrer sind in der Lage Lenkung und Freiheit bei verschiedenen Tätigkeiten in einem ausgeglichenen Verhältnis zu halten." - S. 238: "Eine solche emotionale Atmosphäre und Struktur korreliert mit einer Vielfalt unterrichtlicher Methoden zur Erreichung bestimmter Lernziele, erzeugt hohe Schülerleistungen, emotionale Sicherheit und Lust am Lernen."

Deshalb erscheint es wichtig, sich sowohl mit den Möglichkeiten einer qualitativen Verbesserung der Lehr- und Lernbeziehung auseinanderzusetzen als auch mit den Vermittlungsaspekten, die der Aufgabenstruktur und kommunikationstheoretischen Erwägungen entsprechen und die gleichzeitig die Beziehungsqualität eher fördern als infrage stellen sollten.

Zusammenfassend soll sich jetzt der Blick auf die Funktionen und das Verhalten richten, dessen ein Lehrer/Erzieher bedarf, um Beziehungen positiv und lernfördernd gestalten zu können.
Vereinfachend kann grundsätzlich alles, was vom Therapeuten, seinem Verhalten und seinen Einstellungen gesagt wird, auch für das partnerzentrierte Verhalten eines Pädagogen gültig sein.
Im Sinne der partnerzentrierten Prinzipien definiert ROGERS die Lehrerrolle um und spricht vom "Facilitator". Der Lehrende wird nicht als "Besitzer" alles Wissens verstanden, sondern als jemand, der bei anderen Lernprozesse initiieren und fördern hilft, der konstruktive Veränderungen anderer ermöglicht (to facilitate growth) (vgl. ROGERS, 1974a, 77). Damit liegt die Betonung auf Verstehen und Vertrauen anstelle des Erklärens, Belehrens und der Vorrangigkeit der Wissensvermittlung (vgl. STUART, 1976, 220ff).

Um die bisherige Rolle des Lehrenden (als Wissender, Belehrender usw.) aufgeben zu können, die unter anderem auch formale Sicherheit vermittelt, muß sich der Lehrende als Person in der veränderten Funktion (als mäßig lenkender Facilitator) zuerst selbst verstehen und akzeptieren, und er muß Klarheit über die Ziele gewinnen, auf die er hinarbeiten will (vgl. ROGERS, 1974a, 23). Außerdem kann die Lehrweise nur dann erfolgreich umgestellt werden, wenn der Lehrer selbst Eigensteuerung und Freiheit in kommunikativen Beziehungen erfahren hat. Wer andere fördern will, muß selbst zuvor erfahren und erleben - das gilt für den gesamten Bereich der Interaktionskompetenz. Auf der intellektuellen Ebene allein kann nicht verhaltens-

relevant vermittelt und gelernt werden (vgl. ROGERS, 1974a, 33, 39).

ASPY konnte durch Lehrertrainings empirisch zeigen, daß Lernen, das in einem partnerzentrierten Klima erfolgt und also für Lehrer die Erfahrungen ermöglicht, die sie weitergeben wollen, besser in den Alltag transferiert werden kann (vgl. ASPY, 1972, 28f).

Einstellung und Verhaltensfähigkeit des Facilitators sollen vor allem Echtheit (Ursprünglichkeit, Verfügbarkeit der Gefühle) und die Fähigkeit sein, als Person zu anderen in Beziehung zu treten und weniger als Rollenträger, dessen Auftrag es ist, Personen und Produkte zu bewerten[76]. Er sollte sich partnerzentriert verhalten und Wertschätzung, Vertrauen und einfühlendes Verstehen zeigen, wobei der Nachdruck auf Vertrauen zum Lernenden liegt, weniger auf Bewertungen und Reglementierungen.

Vertrauen ist deshalb ein wichtiges Element, weil es nicht vorgetäuscht und/oder über "Techniken" vermittelt werden kann. Nur in voller Echtheit ist soviel Vertrauen zu erwerben, wie man hat, gekoppelt an das Bemühen, auch dem anderen Freiheit zuzugestehen (vgl. ROGERS, 1974a, 77). Freiheit bedeutet nicht, daß ein Laissez-faire-Stil angezielt werden soll, das Fehlen jedes "ordnenden Rahmens" wird in diesem Zusammenhang nicht als Freiheit verstanden. Auch Forderungen und Beschränkungen gehören zu den Voraussetzungen, die zu Eigenständigkeit und Initiative führen. ROGERS betont, daß Freiheit in Form von Forderungen ermutigender erlebt werden kann (S. 75).

Das Zugestehen von Eigensteuerung und Freiheit bei Kindern und Erwachsenen kann dann zum Fehlschlag werden, wenn es sich dabei nur um eine Methode oder einen "Trick" handelt, was leicht zum Instrument der Manipulation entarten kann. Deshalb sind bei der Realisierung dieser Ziele Engagement, Überzeugung und Kongruenz unentbehrlich (S. 29).

76 vgl. ROGERS, 1974a, 107, 110ff, 224.

Angewendet ist es wichtiger herauszufinden, was die Lernenden persönlich beschäftigt und wo ihre momentanen Motivationen liegen, um diese aufgreifen und in die anstehenden Aufgaben integrieren zu können. Es ist sinnvoller ihnen zu helfen, ihre eigentlichen Motivationen zu entdecken und zu klären, als Lernende direkt "für" etwas zu motivieren. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß Lernende vielfach intrinsisch motiviert sind, aber ihnen die Wahrnehmung ihrer Motivationen nicht klar genug ist. Deshalb sollten Herausforderungen geschaffen und Lerninhalte mit gewissen Wahlmöglichkeiten bereitgestellt werden, damit sich der Lernende entsprechend seiner Interessenlage engagieren kann. Denn Lehren - im Sinne von Belehren - hält ROGERS für den einzelnen für weniger bedeutsam als aktives Lernen[77].

Lerninhalte, die der Lernende als für sich relevant wahrnehmen und erkennen kann und die er nicht einfach als "Pflicht" absolviert, erfassen die ganze Person mit Intellekt, Gefühl etc. und sind deshalb eindringlicher und in ihren Ergebnissen dauerhafter (vgl. ROGERS, 1974a, 160ff).

Für den Erzieher selbst bedeutet das Offenheit und Flexibilität und die Bereitschaft, selbst an Veränderungsprozessen teilhaben zu können. Erzieher sollten sowohl in der Lage sein, wesentliche Kenntnisse und Werte der Vergangenheit zu bewahren und zu vermitteln, als auch Neues aufzunehmen im Hinblick auf eine unbekannte Zukunft. Sie sollten fähig sein ein Klima zu schaffen, das Innovationen auslöst statt Angst, Kreativität und Neugierde freisetzt und Prozesse fördert, in denen Eigeninitiativen verfolgt werden können (S. 106, 291).

Erreicht werden können diese Ziele nur über die interaktiven Fähigkeiten der Lehrer/Erzieher (vgl. FIETKAU, 1976, 153ff). Um dies zu ermöglichen und optimale Effektivität zu erreichen, muß der Lehrer/Erzieher sein eigenes Erziehungs- bzw. Unterrichtsverhalten, ein-

77 vgl. ROGERS, 1974a, 132-135ff, 153ff.

schließlich seiner Person und der institutionellen, gesellschaftlichen Umwelt, realistisch erkennen und beurteilen.
Denn "a teacher's behavior is a function of her perception of the situation." (ASPY, 1972, 11).
Gleichzeitig ist aber zu betonen: "it *is* possible for people to *learn* to be more understanding and caring for others."[78]

3.2.1.5 Zusammenfassung und Konsequenzen für didaktische Aspekte

(1) Bestimmend für Einstellungen, Haltungen und Handlungen ist u.a. die sich darin verwirklichende Persönlichkeitstheorie. Pädagogisch relevant ist das Postulat, daß jeder Mensch - unabhängig von Alter und aktueller Situation - eine zu akzeptierende Person (Partner) ist, und als solche prinzipiell vertrauenswürdig und fähig zur Selbstaktualisierung.
Als "person in process" ist sie grundsätzlich in Entwicklung, ist lern- und veränderungsfähig. Das impliziert eine relativ optimistische Grundeinstellung, die sich selbst und jedem anderen permanente konstruktive Veränderungen zutraut, wenn das Individuum die "klimatischen" Bedingungen dazu erhält.
Deshalb ist erzieherisches Handeln nicht vorrangig auf Ergebnisse und statische Ziele auszurichten, sondern Offenheit für neue Erfahrungen und ständige Lernbereitschaft sind zu fördern. Erzieher bedürfen dazu einer geschulten Wahrnehmung und kritischen Reflexion ihrer Empfindungen, Motivationen, Wertungen etc., die ihr Handeln bestimmen.

(2) Insofern Erziehung und Therapie in ihren Zielen und Voraussetzungen nicht grundsätzlich verschieden sind, gelten die Grundelemente der Therapie und die Forderungen an den Therapeuten analog für pädagogisches Handeln und den so Handelnden.

78 ASPY, 1972, 11. - Unterstreichungen sind im Original kursiv.

Weil die Anregungen ROGERS' weder nur für Erwachsene noch vornehmlich für Kinder und Jugendliche gelten, sondern ihre Effektivität für alle Altersgruppen belegt ist, können die Basisprinzipien als für alles pädagogische Handeln gelten: sowohl für den Umgang von Erziehern mit Kindern als auch für den lehrend-lernenden Umgang mit Erwachsenen.

(3) Zentral für die Entwicklung der Persönlichkeit ist die Struktur des Selbstkonzeptes. Es beeinflußt den Aufbau kognitiver und emotionaler Strukturen, den Selbstwert, Umgang mit Wahrnehmungen, Erfahrungen, Werten, Bedeutungsmustern etc.
In doppelter Hinsicht ist bedeutsam, daß der Aufbau des Selbstkonzeptes durch relevante Bezugspersonen im Sozialisationsprozeß entscheidend beeinflußt wird. Erzieher können sich dieser Beeinflussung nicht entziehen, die wirksam wird durch die Gestaltung der Beziehungsqualität und durch den Grad der Integrität des eigenen Selbstkonzeptes.
Deshalb sollte Aus- und Fortbildung über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten hinausgreifen. Pädagogen müssen selbst Beziehungsqualitäten erfahren, die es ihnen ermöglichen, ihr eigenes Selbstkonzept in größere Kongruenz mit ihren bisherigen und aktuellen Erfahrungen zu bringen. Die Erzieherpersönlichkeit "als solche" muß wieder neben der wissenschaftlichen Qualifikation etc. als wichtiger Einflußfaktor im Erziehungsprozeß bewußt zur Geltung kommen, und die Konsequenzen daraus müssen für die Lehr- und Lernangebote in Aus- und Fortbildung gezogen werden.
Das bedeutet auch, daß diejenigen, die Erzieherfortbildung anbieten, in diesem Sinne den gleichen Bedingungen und Forderungen unterliegen[79]. Hier wird eine Spirale sichtbar, die sich als Forderung fortschreibt und in ihren Konsequenzen zeigt, daß Forderungen, die nur auf einer Ebene erhoben werden (z.B. Erzieher/Kind), ohne

---

79 vgl. S.109, 122, 126 , daß die Effizienz abhängig ist von dem Niveau des erlebten Modellverhaltens.

Weiterführung auf die anderen Ebenen des Prozesses, auf Dauer nicht wirksam sein können und in einem Appell und/oder kleinen Ansätzen stecken bleiben müssen.

(4) Das therapeutische Basisverhalten ist als erzieherisches Basisverhalten auf allen Handlungsebenen sinnvoll und hilfreich. Besonders ist zu beachten, daß die Grundprinzipien der GT als Einstellungen wirksam sind, die in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander stehen und durch die sich verhaltende Person in der Qualität der Beziehung, nicht durch "Technik" oder "Methoden", effektiv sind.
Basisverhalten ist lern- und trainierbar, kann aber kaum in Form von "social-skills" (vgl. ARGYLE, 1972) erfaßt werden, die eher für die "technische" Seite der Grundeinstellung geeignet sind. Zwar sind bestimmte Verhaltenselemente trainierbar, doch bleiben sie für den positiven Beziehungsaufbau solange inadäquat, als sie nicht mit den Einstellungen, die sie zum Ausdruck bringen wollen, in Kongruenz vermittelt werden. Für den Lernerfolg ist deshalb die Lernsituation, das Lernklima ebenso wesentlich wie das Niveau im Sozialverhalten des Lehrers/Supervisors und eine effektive, den Einstellungen und der Aufgabe entsprechende Strategie der Vermittlung. Nur der kann effektiv "lehren", der selbst "integrierte" Person ist, und der sich selbst als Mensch ganz in die "Beziehung" einbringen kann, ohne sich hinter Können oder Rolle verbergen zu müssen.

(5) Erfahrungslernen ist nicht nur über Informationen und Kognition möglich, sondern geht über Erleben und Reflexion, das alle Fähigkeiten der Person erfaßt, in Erfahrung über und setzt damit Transferchancen frei. Auch für Erwachsene ist somit für Unterricht und Erziehung das Erfahrungslernen betont, bei dem "am Modell" gelernt wird und die Lernsituation selbst schon zum ersten Feld der Einübung wird. Die Priorität des Erfahrungslernens vor Informations- und Fertigkeiten-

vermittlung ist für didaktisch-methodische Überlegungen wichtig (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 139).

(6) Die Qualität der Beziehung wird vor allem von der gezeigten Wertschätzung und Echtheit bestimmt. Konkret verwirklichen sich diese Einstellungen und Haltungen z.B. negativ durch Verzicht auf den "Lasterkatalog"[80], durch das Unterlassen von weniger hilfreichen Interventionen, positiv durch das Zeigen von Verständnis und Signalkongruenz.
Pädagogen unterliegen leicht der Vorstellung, daß erwünschte, momentane oder vermutete Verhaltensreaktionen real sind bzw. Langzeiteffekt haben. Oft ist die positive Reaktion auf dirigistische oder bagatellisierende Verhaltensweisen nur von momentaner Dauer. Unter dem Druck der Situation zeigt der Partner das erwünschte oder erwartete Verhalten, um es anschließend wieder abzulegen. Erzwungenes Verhalten wird selten ständig in das Verhaltensrepertoire übernommen[81].

Diese Zusammenhänge sind für die Bewertung pädagogischer Interventionen kritisch zu reflektieren, und für die Erweiterung oder Korrektur des Verhaltensrepertoires sind Konsequenzen zu ziehen. Auf diesem Hintergrund ist ebenso die Funktion von Modellernen - gerade für die Übernahme komplexer sozialer Verhaltensweisen - sowohl für Kinder als auch für Erwachsene zu überdenken[82].

(7) Die einzelnen Phänomene des Basisverhaltens lösen reziproke Affekte aus - darin liegt ein Teil ihrer Effektivität. Z.B. so viel Vertrauen der Pädagoge zu geben imstande ist, so vertrauenswürdig ist er.

---

80 vgl. WEBER, 1974, 32ff; WEBER zählt 18 Belastungen und Gefahren in der Gesprächsführung auf, die den Einstellungen von Wertschätzung, Verständnis und Echtheit widersprechen und gibt Hinweise auf die Konsequenzen solchen Verhaltens (z.B. Dirigieren, Dogmatisieren, Generalisieren, Bagatellisieren, Interpretieren etc.).

81 vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 49, 63, 64.

82 dies., 47, 49, 65, 218; BARRES, 1973, 200; GORDON, 1972, 176. Was er für die elterliche Autorität sagt, ist auf andere Erziehungsebenen übertragbar.

Auf diesem Hintergrund ist zu vermuten[83], daß Personen durch unrealistische Einschätzung des eigenen Verhaltens negative reziproke Affekte hervorrufen oder ihr Entstehen begünstigen, die dann anderen als beabsichtigtes oder verschuldetes Verhalten angelastet werden. Disziplinschwierigkeiten, mangelnde Lernerfolge, Mißerfolge in der Erziehung etc. könnten unter diesem Aspekt zu anderen Konsequenzen führen, die zuerst das Verhalten des Lehrers hinterfragen und dann das eher reaktive Verhalten des Schülers. Aber auch der umgekehrte Zusammenhang ist in einem Interaktionsverhältnis zu beachten[84].

(8) Entsprechend den Ergebnissen der Therapieforschung ist zu folgern, daß Erziehung, Unterricht, Lernen etc. ohne Verständnis und akzeptierendes Klima keine oder abträgliche Wirkungen haben.
Die Bedeutung dieser Feststellung für den Bereich der Erzieherfortbildung und Erwachsenenbildung liegt darin, loszukommen von den oft unterschwelligen Vorstellungen, Erwachsene lernen in der Hauptsache mit dem Intellekt und durch Sachargumente und können von ihrer affektiven Situation, dem Beziehungs- und Lernklima abstrahieren[85]. Bei solcher Argumentation geraten die Vermittlungspersonen, ihr Verhalten und ihre Einstellungen in den Hintergrund. Dagegen zeigt die Wirkungsforschung der GT, daß auch für Erwachsene das Lernklima und die Beziehungsqualität ausschlaggebend ist für die Effizienz von Lernangeboten, vor allem im Bereich des Sozialverhaltens und bei angezieltem Transfer.

(9) Empathie erzeugt ein Klima für selbstinitiiertes und selbständiges Lernen, Problemlöseverhalten, Selbst-

---

83 vgl. Fußnote 69 auf S. 122 dieser Arbeit.

84 vgl. das Interpunktionsaxiom von WATZLAWICK S. 57.

85 dem widerspricht auch BROCHER, 1967, 80ff.
vgl. auch Ergebnisse der Medien- und Massenkommunikationsforschung: DRÖGE/WEISSENBORN/HAFT, 1969; MALETZKE, 1963; ders. 1972.

exploration, und sie begünstigt unverzerrte Wahrnehmung und Echtheit des Verhaltens. Das fordert die Unterstützung von Informationsvermittlung und methodischem Arbeiten in der Fortbildung durch ein verstehendes Klima, um Erziehern Erfahrungen zu ermöglichen, die es ihnen erlauben, das am Modell Gelernte in ihre Arbeit zu transferieren.

(10) Empathie verleiht Sicherheit und kann nur von dem gewährt werden, der genügend Vertrauen in sich selbst und seinen Wert hat, um andere sie selbst sein zu lassen. Da ihre Ausdrucksform (VEE) einübbar ist, kann an der Art der Verbalisierung geäußertes Verständnis bedingt abgelesen werden. Grundbedingungen dazu sind Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstexploration und zum verbalen Ausdruck, alles "Teilmengen" von Interaktionskompetenz.

Persönlichkeitsstörungen des Erziehers/Lehrers korrelieren mit einem niedrigen Niveau an Empathie und verhindern dadurch bei anderen konstruktive Persönlichkeitsentwicklungen. Hier sind spezifische Forderungen an die Person des Erwachsenenbildners abzuleiten, die über eine wissenschaftliche Qualifikation hinausgehen (vgl. Kap. 4).

(11) Empathie muß unterstützt werden durch Wertschätzung, in Zuwendung und Akzeptieren des Partners ohne Bedingungen. In der pädagogischen Realität sind Aufmerksamkeit und Zuwendung oft von "Wohlverhalten" abhängig. Darum müssen Erzieher/Lehrer lernen, ihre Einstellungen und ihr Verhalten in ihren Voraussetzungen und Folgen zu überprüfen, damit bewußtes, kritisch verantwortetes Lehren und Lernen mit Erwachsenen und Kindern ermöglicht wird.

(12) Wertschätzung gewährt den anderen Selbständigkeit und unterstützt Eigeninitiative. Deshalb fordert sie auch Rücknahme von Dominanz und Verzicht auf Festlegung der Entwicklungsrichtung.
In der Konsequenz kann das z.B. heißen, daß Pädagogen

darauf verzichten, immer schon zu wissen, was der andere braucht und was für ihn gut ist, und sie dafür mehr Zutrauen in die Fähigkeiten und die Bereitschaft der Partner setzen.

(13) Echtheit bewirkt Glaubwürdigkeit und ist eine Voraussetzung für die Effektivität der beiden anderen Grundprinzipien in sozialen Beziehungen. Sie sichert die Personhaftigkeit beider Partner unter Verzicht auf Rollenhaftigkeit. Sie macht die Beziehung "menschlich", wenn Können und Grenzen, Emotionen und Kognitionen, Wertungen, Wünsche und Erfahrungen in die pädagogische Beziehung eingebracht und Fassaden und Oberflächenverhalten abgebaut werden, die im Widerspruch zu den Empfindungen stehen.
Vor allem in der Erwachsenenbildung entsteht der Eindruck, daß Rolle und Wissen so sehr zusammengehören, daß sie als Garanten für Autorität und Prestige gelten und es sich verbietet, Schwächen zu zeigen.
Hier ist unter dem Anspruch der Förderung von Menschen eine Umorientierung notwendig.

Defizite im Erwachsenenverhalten, die zum Wunsch nach Umlernen führen, stoßen rasch auf Schwierigkeiten, weil der offene Umgang mit Gefühlen und Empfindungen etc. gesellschaftlich noch weitgehend unüblich ist und zu solchem Lernen Norm-Schranken durchbrochen werden müssen. Dem liegt im Prinzip Mißtrauen zugrunde, das anderen nicht zutraut, mit Schwächen und Grenzen akzeptierend und tolerierend umzugehen, und die Angst vor "Verletzungen" und Ausbeutung, wenn den anderen eine Angriffsfläche gezeigt wird.

Wo ein Lernklima die Erfahrungen von Echtheit verhindert, kann diese nicht erlebt und erlernt werden. Auch hier ist von Reziprozität zu sprechen. Erschwerend kommt hinzu, daß noch wenig erforscht ist, wie mit den nonverbalen Äußerungsweisen in institutionalisierten Lehr- und Lernsituationen sinnvoll umgegangen werden kann[86].

86 Einige Anregungen dazu kann beispielsweise die Gruppendynamik geben oder die Gestalttherapie nach Fritz PERLS. Für ein Lehr- und Lernverfah-

Informations- und Beziehungsebenen sind im interaktiven Kontext nur analytisch trennbar, faktisch bedingen sie sich beide gegenseitig in ihrer Existenz und Effizienz. Deshalb müssen für didaktische Überlegungen, auch aus der Abhängigkeit der beiden Ebenen zueinander, Konsequenzen gezogen werden.

(14) Der Einfluß der Person (Lehrer, Supervisor, Erzieher) durch Einstellungen und Verhaltensniveau gilt für dyadische Beziehungen ebenso wie für die Interaktion in Gruppen, sowohl mit Kindern wie mit Erwachsenen. Verständnis, Wertschätzung, Echtheit fördern Sicherheit und bauen Konkurrenzverhalten mit den negativen Folgen ab und ermöglichen statt dessen den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes.
Über die verständnisvollen Verhaltensmodelle des Facilitators und anderer Gruppenmitglieder wird in einer Gruppe auch Verständnis untereinander möglich. Ein vielfaches Modell- und Erfahrungslernen findet statt, dessen Transfer in andere Situationen erleichtert ist, weil Lernergebnisse schon in der Lerngruppe verhaltensrelevant wurden.

Diesen Fakten ist in der Arbeit mit Erziehern stärker Rechnung zu tragen, z.B. durch eine Veränderung der Einstellungen und Umgangsweisen in bezug auf Lerngruppen ebenso wie durch eine stärkere Beachtung des Zusammenhangs zwischen dem sozialen Verhaltensniveau und ihrer Lehr-Lerneffizienz.

3.2.2 Das pragmatische Kommunikationsmodell der Beziehungsdefinition von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON

Das Kommunikationsmodell von WATZLAWICK (1972) zeigt die Funktionalität und Disfunktionalität von Beziehungsvariablen in kommunikativen interpersonalen Situationen. Es wird hier zur kommunikationstheoretischen

ren ohne therapeutischen Anspruch sind diese Anregungen aber noch schwer umsetzbar.

Ergänzung der Ansätze von ROGERS und COHN eingeführt und soll für pädagogische kommunikative Beziehungen - wie sie z.B. Lehr-Lernsituationen darstellen - zur Klärung und Auflösung bzw. Vermeidung von Störungen der Kommunikationsabläufe beitragen.

3.2.2.1 Voraussetzungen des Modells

Ausgangspunkt und Ziel der Autoren ist die Untersuchung von Bedingungen menschlichen kommunikativen Verhaltens in sozialen Interaktionssituationen, um Erscheinungen pragmatischer Redundanz aufzuweisen, die evident sind durch ihr "Sosein" (WATZLAWICK, 1972, 44).
Dieser Ansatz orientiert sich an den Drei-Aspekt-Modellen der Semiotik[87] und beschränkt sich auf den pragmatischen Aspekt der Kommunikation, d.h. auf die Analyse von empirisch beobachtbaren Verhaltensaspekten des Kommunikationsprozesses und deren Wirkungen.

Postuliert wird die Strukturierung menschlicher Interaktionen durch Verhaltensregeln, die in erfolgreichen Kommunikationen befolgt, in pathologischen aber durchbrochen werden[88]. Außerdem hoffen die Autoren, unter besonderer Berücksichtigung von Kommunikationsstörungen, auf diesem Wege zu nützlichen Interventionsstrategien in der Kommunikationspathologie zu gelangen.

---

87 vgl. MORRIS, 1938 u. 1955; CARNAP, 1938, u. 1942. Ihre vorgeschlagene Dreiteilung in Syntax, Semantik und Pragmatik dient als wesentliche Grundlage zur Erklärung zwischenmenschlicher Beziehungen. Vereinfacht kann man sagen, daß die Syntax sich mit Problemen der Nachrichtenübermittlung beschäftigt, also mit den mehr statistischen Eigenschaften der Sprache und weniger mit der Bedeutung der verwendeten Symbole zu tun hat. Hauptanliegen der Semantik ist die Bedeutung einer Mitteilung. Die Pragmatik befaßt sich mit der Beeinflussung der Kommunikation durch Verhalten. Diese drei Ebenen sind in interaktiven Kommunikationssituationen nur analytisch zu trennen, faktisch sind sie wechselseitig von einander abhängig.

88 WATZLAWICK, 1972, 37; BAAKE, 1971, 567.

Ihre Ausgangsfrage gilt also nicht der Kausalität von Kommunikation (warum?), sondern ihrer Funktionalität: wie funktioniert Kommunikation?[89]

Zugrunde liegt die Prämisse, daß jede Verhaltensform nur in ihrem zwischenmenschlichen Kontext verstanden und daher nicht einfach als eine normale oder anormale Eigenschaft des Individuums apostrophiert werden kann. Anthropologisch ist die prinzipielle Kommunikationsfähigkeit vorausgesetzt, unabhängig davon, ob im einzelnen die Verwirklichung der Kompetenz gelingt oder nicht (vgl. BAAKE, 1973, 267). Die Prozeßhaftigkeit von Kommunikationsabläufen, die Kreisförmigkeit und Wechselwirkung von Kommunikationsbeziehungen wird besonders beachtet. Damit distanzieren sich die Autoren von Sender-Empfänger-Modellen, bei denen die Sender-Empfänger-Relation unberücksichtigt bleibt. Dem setzen sie entgegen, daß sowohl Sender wie Empfänger abhängig sind von ihrem jeweiligen Kontext (Umwelt), und andererseits die Kommunikationspartner je füreinander zum "Kontext" werden und Einfluß nehmen auf Erwartungen, Verhalten etc.
Die Kommunikationspathologie stützt sich auf die Prämissen, daß menschliche kommunikative Beziehungen sich in offenen, dh. veränderbaren Systemen entwickeln, in denen bestimmte Regeln gelten, die nicht verändert werden können, ohne gleichzeitig das System zu beeinflussen. Unter der Berücksichtigung der praktischen Konsequenzen wurden die allgemeinen Merkmale rückgekoppelter Interaktionssysteme als "pragmatische Axiome" definiert. Die Autoren verstehen diese Axiome ausdrücklich als provisorische Formulierungen, da sie theoretisch unterschiedlichen Abstraktionsgrades sind und ihre Ableitung auf einer uneinheitlichen empirischen Basis beruht[90].

---

89 Funktion verstanden im Sinne eines Zeichens für einen Zusammenhang.

90 Auf die Problematik, die sich mit der Verwendung des Begriffes "Axiom" ergibt, kann nur hingewiesen werden. Vielleicht sollte man besser von "pragmatischen Kommunikationsregeln" sprechen, da die Axiome zwar als provisorisch eingeführt werden, aber z.B. ihre Formulierung als Ist-Aussagen erfolgt.

Während die pragmatisch-axiomatischen Elemente gleichsam die Bausteine sind, aus denen sich kommunikative Beziehungen aufbauen, stellen die Strukturen der Kommunikationsprozesse und die Organisation von aufeinanderfolgenden und -bezogenen Sequenzen komplexere Einheiten dar. Durch die Gleichsetzung von Kommunikation und Verhalten im direkten Interaktionsbereich (vgl. WATZLAWICK, 1972, 23 u. 194ff), die Berücksichtigung des Systemcharakters kommunikativen Verhaltens, der Kreisförmigkeit und Wechselwirkung, ist das Modell für alles menschliche Verhalten offen[91]. Damit ist es möglich, Kommunikationsstörungen prozeßhaft zu beschreiben und den Bereich der Organisation menschlicher kommunikativer Beziehungen und verhaltensbeeinflussender Paradoxien zu erfassen, was auch für die Pädagogik von heuristischem Wert ist.

3.2.2.2 Die pragmatischen Axiome des kommunikativen Beziehungsmodells

In einer kommunikativen Beziehung versucht jeder Kommunikationspartner eben diese Beziehung in einer ihm gemäßen Weise zu gestalten[92]. Das verdeutlichen die Beziehungsregeln oder "pragmatischen Axiome", die im folgenden kurz dargestellt und in einem weiteren Schritt dann auf ihre Konsequenzen für pädagogisches Handeln überprüft werden.

Um einer schlüssigeren Darstellung willen wird die originäre Reihenfolge der Axiome leicht verändert (1,2,4,3,5).

---

91 Das ergibt sich, da das Material der Pragmatik nicht nur Worte (= Daten von Syntax und Semantik) umfaßt, sondern auch alle Formen nonverbalen Verhaltens mit ihren extra- und paralinguistischen Elementen.

92 vgl. WATZLAWICK, 1972, 127.
Dabei ist zu bedenken, daß nach WATZLAWICK nur dann Kommunikationssituationen bestehen oder Beziehungen, wenn für die beteiligten Personen eine "sie alle umschließende, handlungsrelevante Norm besteht" - also nicht jede "Mehr-Personen-Situation" auch schon eine Beziehung ist. (vgl. MUELLER/THOMAS, 1974, 61).

(1) "Man kann nicht nicht kommunizieren."[93]

Alles Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen hat Mitteilungscharakter. Nicht nur Zuwendung, sondern auch Vermeidung von Kommunikation durch Schweigen oder Abwenden usw., gibt anderen ein Zeichen: ich will mit dir nichts zu tun haben.
Da eine Person in einer solchen interpersonellen Beziehung oder Situation nicht ausweichen kann, sie sich aber ebensowenig nicht-verhalten kann, ist es ihr unmöglich, nicht zu kommunizieren.

(2) "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt."[94]

Jede Information enthält in interpersonellen Situationen neben der Mitteilung über ein Objekt einen Tatbestand oder einen Sachverhalt auch einen Hinweis darüber, wie der Sender vom Empfänger verstanden sein will. Es werden Beziehungsdefinitionen ausgetauscht und damit implizit Selbstmitteilungen und persönliche Stellungnahmen zum anderen gemacht.
Daraus ergibt sich, daß jede Mitteilung einen Inhalts- und Beziehungsaspekt haben muß, wobei der Beziehungsaspekt oft den Inhaltsaspekt in seiner Bedeutung bestimmt. Die Autoren sprechen von einer metakommunikativen Funktion der Beziehungsebene. Danach entscheidet die Beziehungsdefinition beispielsweise, ob eine Frage als Bitte um Information, als Drohung, als Ironie etc. verstanden wird.

(3) "Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten."[95]

Die menschliche Kommunikation verwendet zwei Darstellungsweisen für ihre Mitteilungen: entweder durch ein Symbol, einen Namen, die dem Gegenstand zugeordnet werden, oder aber durch eine Analogie, die dem Gegen-

93 WATZLAWICK, 1972, 53; Die Axiome sind im Original kursiv gedruckt. Volle Unterstreichung soll die Heraushebung durch "Normaldruck" wiedergeben.
94 WATZLAWICK, 1972, 56.
95 ders. 68.

stand selbst entspricht, durch Gesten oder Zeichen. Der verbale Ausdruck - dem Inhaltsaspekt zugeordnet - entspricht etwa der digitalen Kommunikation, das extra- und paralinguistische Ausdrucksverhalten der analogen Kommunikation, das vorwiegend dem Beziehungsaspekt zugeordnet wird.
Diese Unterscheidung erhält insbesondere Bedeutung bei Übersetzungsproblemen von einer Modalität in die andere. Denn die digitale Kommunikation ist zwar in ihrer Struktur komplexer, vielseitiger und abstrakter, aber es fehlt ihr ausreichendes "Vokabular", um die Organisation von Beziehungen glaubhaft zu vermitteln. Für Beziehungsdefinitionen hat analoge Kommunikation (z.B. Ausdruck von Liebe, Haß etc.) die wirksameren Zeichen, aber ihr fehlt ein eindeutiger Ausdruck für "nicht", weshalb sie einen mehrdeutigen Charakter erhält und ihren Elementen eine gewisse Ambivalenz eigen ist (Tränen können z.B. Trauer oder Freude ausdrücken).

Übersetzungsschwierigkeiten hat sowohl der Sender, der versucht digitale Entsprechungen für seine analogen Mitteilungen zu finden, als auch der Empfänger bei der Dekodierung.
Wenn ein Konflikt über die Bedeutung einer analogen Kommunikation entsteht, neigt jeder Partner in der Beziehung dazu, die "Übersetzung" zu wählen, die seiner Sicht entspricht.

(4) "Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt."[96]

Diese Regel macht die Relativität der Rollen von Sender und Empfänger deutlich und weist darauf hin, daß jeder Teilnehmer den Interaktionssequenzen eine bestimmte Struktur und Gliederung zugrunde legt, die der des Partners widersprechen kann. Was ein Kommunikationsteilnehmer als Ursache und Bedingung ansieht, kann der

96 WATZLAWICK, 1972, 61.

andere als Reaktion und Verhalten interpretieren. Die Beteiligten interpunktieren also ein Ereignis in Stimulus-Response-Abfolgen, deren Gleichartigkeit eher das Ergebnis einer intensiven Metakommunikation ist als eine Selbstverständlichkeit.

(5) "Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär."[97]

Hier werden soziale Unterschiede der Dominanz oder Unterlegenheit explizit aufgegriffen, die zu komplementären oder symmetrischen Kommunikationsbeziehungen führen können. Progressive Veränderungen der komplementären Beziehungen führen beispielsweise zu gegenseitiger Verstärkung des dominanten bzw. abhängigen Verhaltens, d.h. sie basieren auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschieden. Symmetrische Beziehungen können eskalieren, wenn beide Partner in einem "Wettstreit" gleich stark sind und nach Gleichheit streben und dem Abbau von Unterschieden.
Symmetrie und Komplementarität sind Beschreibungskategorien menschlicher Kommunikationssituationen - keine Werturteile. Man kann annehmen, daß in tragfähigen Beziehungen beide Formen zusammenwirken, während Störungen sich in symmetrischer Eskalation oder starrer Komplementarität zeigen können.

Kurz zusammengefaßt kann man sagen:
- Die pragmatischen Axiome sind nicht logisch, sondern faktisch wahr und beruhen auf Ergebnissen empirischer oder phänomenologischer Forschung und deren Generalisierung durch theoretische Reflexion; andererseits haben sie Evidenzcharakter und bestätigen allgemeine Erfahrungen bzw. entstanden aus der Notwendigkeit, kommunikationspathologische Sachverhalte zu erklären (vgl. BAAKE, 1973, 98).

Die Axiome legen die Hypothese nahe, daß Kommunikationen einem Regelsystem von Bedingungen unterliegen, de-

97 WATZLAWICK, 1972, 70.

ren Verwirklichung allerdings das Gelingen einer Kommunikation nicht garantieren kann.

- Kommunikation ist sozial, im interpersonalen Bereich unentrinnbar und findet permanent statt, und sie unterliegt bestimmten, nicht transzendierbaren Bedingungen. Unabhängig von Genese und Begründung können Beziehungsprobleme unser Verhalten und unsere Beziehungen determinieren.

- Vorausgesetzt bleibt die allgemeine Fähigkeit zur Kommunikation. Damit ist gesagt, daß ein Mißlingen nicht nur die Folge von Blockierungen durch Umwelt und Kontext (z.B. auch übergreifender Systeme wie Familie und Schule) sein kann, sondern auch auf Defizite in der erlernten Kompetenz wie Sprechen, Hören, Wahrnehmen und Verhalten beruhen kann.

- Jede Kommunikation bedeutet eine Festlegung der Beteiligten sowohl auf den Gegenstand, als auch auf die Beziehungsdefinition, über die sie sich austauschen, und ebenso durch die Setzung der Interpunktion in der zeitlichen Erstreckung der Interaktionssequenzen (vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 8), was nicht unabhängig ist von der komplementären oder symmetrischen Struktur der Beziehung.

- Kritisch ist anzumerken, daß bei WATZLAWICK die ausdrückliche Berücksichtigung der Kognition der Interagierenden fehlt und die Einbeziehung der intrapersonalen Prozesse, die in einem direkten Zusammenhang mit dem interaktiven Handeln stehen. Darüber hinaus wird die materiale Einbeziehung der konkreten, vor allem der nonverbalen interaktiven, Verhaltenselemente vermißt.

- Die notwendige Ergänzung kann ARGYLE[98] mit seinem

---

98 vgl. ARGYLE, 1967, 95; ders. 1972; GRAUMANN, 1972, 1154.
In Analogie zu einem Regelkreismodell motorischer Fertigkeiten stellt ARGYLE ein Modell sozialer Fertigkeiten vor, in dem das Verhalten eines Interagierenden das Ergebnis eines Regelprozesses darstellt.
vgl. STRITTMATTER, 1975, 58-61, 158ff; der ebenfalls auf die Mängel des theoretischen Modells von WATZLAWICK hinweist. Im Kontext hier werden diese durch die anderen Modelle kompensiert.

sozialen Fertigkeiten-Modell anregen. "Die Neuartigkeit des Modells liegt in der konkreten, auf kleine Handlungseinheiten bezogenen Strukturierung interaktiven Verhaltens und der Verknüpfung mit kognitiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen. Die Analyseeinheiten sind konkrete Tätigkeiten und Techniken (social skills)." (PIONTKOWSKI, 1973, 19)
ARGYLE konzipiert die interaktive Dyade als Handlungsmodell und rekonstruiert in Verbindung mit intrapsychischen Prozessen einzelne Stadien, die zum interaktiven Handeln führen. Damit wird eine konkrete Möglichkeit aufgezeigt, wie auf den Verlauf von Interaktion und Handlung des Partners gezielt Einfluß genommen werden kann, was in den folgenden Überlegungen zur Anwendung kommt, da es für pädagogisch-therapeutische Prozesse von Belang erscheint.

3.2.2.3 Überlegungen und Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Im Anschluß an die Darstellung der pragmatischen Axiome folgen jetzt Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung und zu handlungsrelevanten Konsequenzen.

Da sich Störungen im Kommunikationsprozeß nicht ausschließen lassen, sie dem Prozeß "inhärent" (BAAKE, 1973, 152) sind, sollen sich die Überlegungen vor allem an möglichen Störungen der Beziehungsregeln und -strukturen orientieren.

(1) Wenn in interpersonalen Situationen jedes Verhalten Mitteilungscharakter hat, können Versuche, die Kommunikation zu vermeiden oder sich der Verantwortung für eine Stellungnahme zu entziehen, die Bedingungen einer effektiven Kommunikation empfindlich treffen und "Störungen" hervorrufen (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 180).
Die Nichtbeachtung einer verbalen oder anderen Aktivität eines Partners, um einer Stellungnahme gerade dadurch zu entgehen, gilt in der Erziehungspraxis als mögliche Strategie. Da aber Flucht vor der Auseinan-

dersetzung vom Kommunikationspartner vielfach interpretiert werden kann (z.B. als Angst, Schwäche, Ablehnung usw.), beeinflußt sie künftige Kommunikationsbeziehungen und das direkte reaktive Verhalten nachhaltig. Im Grunde wird geleugnet, daß nicht nur das explizite Wort und die Tat vom Partner wahrgenommen werden und Reaktionen hervorrufen. Eine "Als-ob-Strategie" bringt keine Klärung, vielmehr beinhaltet diese Mitteilung ein Nichternstnehmen der anderen Person, indem ich ihr zumute, einen Teil ihrer Wahrnehmung zu verleugnen.
Auf dem Hintergrund der Reziprozität von interaktivem, affektivem Verhalten erhält die Forderung nach mehr Kongruenz und Reversibilität pädagogischen Verhaltens unabdingbaren Charakter. Notwendig sind Kommunikationssituationen, in denen beide Partner Chancen zur kommunikativen Aktion und Reaktion haben und auch unbewußt gezeigtes Verhalten und seine Mitteilung sensibel wahrnehmen und reflektieren können.
Verarbeitungsprozesse von interaktiven Ereignissen verlaufen nicht immer rational und sind nicht immer von der zu fordernden Sachlichkeit bestimmt, sondern sie beinhalten ebenso größere Anteile emotionaler und unreflektierter Entscheidungen. Daher lassen sich daraus entstandene Handlungen nicht immer von einem klaren rationalen Handlungsplan ableiten, sondern sie stehen auch in Zusammenhang mit dem weniger kontrollierbaren Erlebnisbereich. Demzufolge wirken "Vorinformationen, Kontextvariablen, Erwartungen" etc. nicht nur auf die Selektion von Wahrnehmungen, sondern sie beeinflussen auch das konkrete Verhalten in einer Interaktionssequenz und darüber hinaus den Verlauf der gesamten Interaktion (vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 8).

(2) Dem Inhaltsaspekt einer Kommunikation entspricht die kognitive Dimension einer Mitteilung, dem Beziehungsaspekt die emotionale Dimension. Daher ist der Inhalt vorwiegend durch die Diskursivität der Sprache, die Beziehung mehr durch Wahrnehmung und Sprache repräsentiert, wobei faktisch beide Aspekte untrennbar

sind (vgl. BAAKE, 1973, 148-150).
Der emotional getönte Beziehungsaspekt bestimmt den Verlauf der Kommunikation entscheidend, wobei die affektiven Momente vor allem durch die akustische und visuelle Wahrnehmung in die Kommunikation getragen werden (vgl. BAAKE, 1973, 148; 1972, 65).
Beide Aspekte, die Aussage über den Sachverhalt und die übermittelte Beziehung, brauchen die Kommunikationspartner aber nicht mit gleicher Intensität zu treffen (vgl. BAAKE, 1973, 145f). Die kognitiven und affektiven Komponenten sind in einer Kommunikation zwar gleichzeitig, aber je nach vorherrschendem Interesse kann ihre Wirkung phasenverschoben sein. Wer nur an Informationen interessiert ist, wird Beziehungsklärung als Störung betrachten. Wer über die Beziehung Inhalte klären will, wird Schwierigkeiten haben, Informationen aufzunehmen. SILBERMANN weist auf die Möglichkeit eines "Sleepereffektes" hin, d.h., daß eine emotionale Beziehung mit ihrer Dominanz die Information so überlagern kann, daß der Sinn der Mitteilung erst nachträglich erfaßt wird (vgl. SILBERMANN/ LUTHE, 1969, 643).

Im Gegensatz zum Inhaltsaspekt ist der Beziehungsaspekt den meisten Kommunikationsteilnehmern nicht bewußt. Erzieher/Lehrer sollten sich dieser Zusammenhänge bewußt sein und am Modell in der Lerngruppe lernen, mit dieser Information sinnvoll und kontrolliert umzugehen.Dazu kommt der Schulung der Wahrnehmung - als einem für die Kommunikation wichtigen Element - neben der Förderung von Denken, Sprache und Sensibilität wesentliches Gewicht zu, ebenso wie der stärkeren Berücksichtigung des Umgangs mit eigener und fremder Emotionalität. Das gilt auch für den Erwachsenenbildner, will er beim Lehren durch sein Verhalten die Information und die Übung, die er anbietet, nicht durch Inkongruenz entwerten.

(3) Störungen in der Kommunikation können auf beiden Ebenen auftreten. Meinungsverschiedenheiten in Sach-

fragen können auf der Inhaltsebene liegen, wie auch unterschiedliche Beziehungsdefinitionen dazu führen können: z.B. ein Kind, das die Bitte eines Erziehers als Befehl auffaßt oder die Uminterpretation einer Aussage, wenn ein Partner dem anderen Dominanzstreben unterstellt und sein Verhalten als Machtprobe versteht (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 180f).

Motivunterschiebungen, die zwischen Kommunikationspartnern stattfinden, können ihre Ursache in der unterschiedlichen Beziehungsdefinition haben. Das trifft oft mit einer unterschiedlichen Ereignisinterpunktion zusammen und führt häufig zu Konflikten und Mißverständnissen. Die Folge ungeklärter Beziehungen sind Störungen, die scheinbar Sachzwängen entspringen und wobei der Versuch, die Beziehungsklärung auf der Inhaltsebene auszutragen (weil diese bewußt und verbal besser zugängig ist), zu vermeintlichen sachlichen Differenzen führt.
Die menschlich reifste Form der Kommunikation liegt nach WATZLAWICK dann vor, wenn Meinungsdifferenzen nicht auf die emotionale Beziehungsebene übertragen werden und umgekehrt.
Auseinandersetzungen auf der Beziehungsebene führen zu Rollenverunsicherungen und zu fortwährenden Positions- und Selbstbehauptungskämpfen. Oft wird um Inhalte gestritten, tatsächlich will jeder die eigene Rolle erhalten oder umdefinieren. Da das analog geschieht, kann nicht rational darauf reagiert werden - außer in einer Metakommunikation.

In den pragmatischen Axiomen gibt die Kommunikationspathologie der Pädagogik ein analytisches Instrument an die Hand, das es erlaubt, gestörtes Verhalten und Konfliktfälle zu untersuchen. Gleichzeitig hilft sie Interventionsmöglichkeiten zu entdecken, die den Regelkreis u.U. zu einer Neukalibrierung bringen (vgl. BAAKE, 1971, 571).
Selbst wenn es bei Lernangeboten vorwiegend um Aufgabenbewältigung und Informationsverarbeitung geht und der Inhaltsaspekt explizit thematisiert wird,

ist die Aufnahme und Verarbeitung der Information durch die gleichzeitig mitgegebene persönliche Einstellung zum Partner gesteuert, gefördert oder gehemmt[99].

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern wie mit Erwachsenen ist die Mitteilung der Beziehungsdefinition in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen, weil ein Lehrer/Erzieher faktisch ununterbrochen Einfluß nimmt auf die Beziehungsstruktur, in der Erwartung, daß sich die Lernenden auf seine Definition einlassen. Ebenso gilt die Umkehrung des Vorgangs (z.B. infragestellen der Rolle durch die Lernenden etc.). Da aber die Partner unterschiedliche Kompetenz zur Durchsetzung ihrer Version des Ereignisses zur Verfügung haben, sollten Pädagogen in der Lage sein, ihr interaktives Handeln in seinen Implikationen zu erkennen und verantwortlich zu steuern.

(4) Koppelt sich die Übereinstimmung der Beziehungsdefinition beider Partner mit kongruentem, wertschätzendem Verhalten, geben sich beide ununterbrochen eine positive Bestärkung der Ich-Definition durch die Du-Definition des anderen. Das trägt vor allem beim "schwächeren" Partner zur Festigung des Ichgefühls, zu Identitätsgewinn und positivem Selbstbild bei.

Selbst wenn sich beide Partner nicht einig sind, der Erzieher aber auf der Beziehungsebene Wertschätzung und Akzeptierung mitteilt, wird die Möglichkeit zur positiven Ichentwicklung gegeben und gestärkt[100].

Störungen durch die Uneinigkeit im Beziehungsaspekt und der damit verbundenen Ich-Du-Definition ergeben sich durch die Konfusion von Inhalts- und Beziehungsaspekt (siehe oben) oder durch die Verwerfung oder Entwertung der Ich-Definition des Partners.

---

99 vgl. PIONTKOWSKI, 1973,9.
Zur Informationsverarbeitung in Abhängigkeit zur Einstellung gegenüber dem Informanten vgl. beispielsweise HINST, 1970, 14f.

100 vgl. zu diesen Ausführungen auch STRITTMATTER, 1975, der ähnliche Zusammenhänge für die therapeutische Dyade aufzeigt.

Die Verwerfung einer Ich-Definition setzt zumindest noch eine begrenzte, wenn auch negative Anerkennung des anderen voraus;während die Entwertung der Ich-Definition die Negation der Existenz ist (vgl. WATZLAWICK, 1972, 86).
In pädagogischen Beziehungen wird durch abwertende Aussagen u.U. auch die Selbstdefinition des Lernenden verworfen ("ach, Du!") oder in der Form des Übersehens der Person. Wie wenig das zur konstruktiven Ausbildung einer positiven Identität beiträgt, erübrigt sich zu betonen.
Auch Erwachsene reagieren betroffen und verunsichert bei solchem Verhalten, das im Extrem zur Self-fulfilling-prophecy (der negativen Selbstdefinition) führt.
Wird in der pädagogischen Beziehung einer negativen Ichaussage permanent eine positive entgegengesetzt, kann bei entsprechender Wärme und Echtheit eine Umorientierung im Selbstbild eingeleitet werden.

Für den Pädagogen besteht die Gefahr, daß er emotional in die vielschichtige Wahrnehmungs- und Interpretationsstruktur so eingefangen ist, daß er für die Beziehungsaussagen eine gewisse Blindheit entwickelt und ungeschicktes Verhalten rational rechtfertigt. Eine explizite Metakommunikation, das Beispiel einer Supervision kann die Konsequenzen verdeutlichen und aus diesen Verhaltenszusammenhängen herausführen.

Bei einer Konfusion zwischen Inhalts- und Beziehungsebene kann eine Konfliktanalyse zu angemessenen Problemlösungen helfen und die Sensibilität für eigenes und fremdes Verhalten auf beiden Ebenen erweitern.

(5) Das Axiom der verschiedenen Modalitäten der Aussagevermittlung weist auf die Bedeutung des nonverbalen Verhaltens hin. Als analoge Kommunikation wird das Ausdrucksverhalten bezeichnet durch Mimik, Blicke, Gesten und "Körpersprache" im optischen, durch Stimmfärbung, Lautstärkenwechsel und Akzentuierungen im akustischen Bereich sowie durch taktile Kommunikationsfor-

men[101].

Gerade die paralinguistischen Phänomene geben als Bedeutungsträger oft mehr Auskunft über die Intentionen (Emotionen) des Sprechers als der verbale Gehalt der Äußerung (vgl. PIONTKOWSKI, 1976, 182).
Nach SCHERER (1970, 42) ist die visuelle Kommunikation in ihrer Wirkung stärker als die auditive. Das nonverbale Verhalten wird als "relationship-language", die insbesondere affektive Beziehungen signalisiert, als "primärer Ausdrucksmodus für Emotionen" und als "Körpersprache" klassifiziert. Ihm fällt die Aufgabe zu, verbale Kommunikation zu steuern und zu interpretieren.

Lernende und Lehrende kommunizieren gleichzeitig digital und analog, d.h. mit Worten, über deren Bedeutung im allgemeinen semantische Übereinkunft besteht, sowie mit paralinguistischen und nonverbalen Elementen, denen eine gewisse Doppelbödigkeit eigen ist (vgl. WATZLAWICK, 1972, 64).
Daher muß in der pädagogischen Beziehung unbedingt mehr auf den para- und extralinguistischen Bereich des Verhaltens geachtet werden. Es sollte gelernt werden, Digitales analog auszudrücken und Analoges so zu entschlüsseln, daß es digital mitteilbar und damit für eine Verständnis- oder Verhaltenskorrektur zugänglich wird.
Unkontrolliertes Analogverhalten von Erziehern/Lehrern verhindert Signalkongruenz und macht eindeutige Aussagen zu Sachverhalten und Beziehungen unmöglich[102]. Die Beobachtung nonverbalen Verhaltens und seine Digitalisierung kann in Lernsituationen helfen, affektive Störungen zu klären und für Lehrende und Lernende mehr

---

101 vgl. THIELE, 1972, 735; zur Forschung nonverbaler Verhaltensformen auch GRAUMANN, 1972, 1219.

102 vgl. TAUSCH, A.u.R., 1977, 20-25; sie legen Untersuchungen vor zur Echtheit von Personen und deren Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Echtheit ermöglichen[103].
Signalkongruenz setzt gleichzeitig die momentane Bewußtheit des verbalen und des begleitenden körperlichen Ausdrucks voraus und die Kompetenz, sie adäquat und explizit in die jeweils andere Modalität transferieren, also auf beiden Kanälen übereinstimmend senden zu können. Für Metakommunikationen, in Konflikt-, Feedback- und Supervisionssituationen sollten die Beteiligten eigene Mitteilungen und beim Partner beobachtete, eindeutig auf beiden Ebenen belegen können, um Wahrnehmungen und Vermutungsanteile zu überprüfen und konkrete Mitteilungen zu gewährleisten.

(6) Das Axiom von der gleichsinnigen oder ungleichsinnigen Interpunktion zeigt, daß bei wechselseitigem Austausch von Mitteilungen jeder Teilnehmer den Inhalt aus seiner Perspektive strukturiert und damit die Verhaltensabläufe in Bedingungs- und Folgeeinheiten organisiert. Durch die Interpunktion gliedert jeder Interaktionsteilnehmer den an sich kreisförmigen Kommunikationsablauf nach seiner Wahrnehmung und seinem Erleben. Eine häufige Ursache für Konflikte in interpersonalen Beziehungen ist die gegenläufige subjektive Organisation von Ereignisfolgen[104].

Bei der Überlegung, wie man sich dem Partner gegenüber verhalten soll, werden phänomenal bedeutsame Verhaltensmuster des Partners herausgegriffen und als Bedingung für die eigene Reaktion gesetzt. Subjektive Kausalzusammenhänge werden konstituiert, die einen beliebigen Interaktionszeitraum umfassen und in dem die Ereignisse nach den individuellen Bedürfnissen in Ursachen und Wirkungen geordnet werden. Dabei

---

103 vgl. THIELE, 1972, 739. THIELE schlägt deshalb vor, eine Grammatik im Sinne einer pädagogischen Axiomatik nach dem Vorbild mathematischer Axiomssysteme nonverbalen Verhaltens aufzustellen, damit Interferenzen durch das nonverbale Verhalten von Lehrern ausgeschaltet werden können.

104 vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 9; WATZLAWICK, 1972, 61.

kann es zu entgegengesetzten Kausalannahmen kommen (Interpunktionen)[105].
Die Abweichungen der Interpunktion zwischen Partnern werden zum Indikator für den Beziehungsaspekt von Kommunikationsstrukturen (vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 9).

Wichtig sind die Interaktionssequenzen als Brennpunkte für Veränderungsmöglichkeiten, in denen in therapeutischen oder pädagogischen Prozessen der Partner zu neuem interaktiven Verhalten finden kann, wenn der Therapeut/Erzieher durch sein Verhalten in den Interaktionsstil des Partners interveniert und dieser zu neuem Verhalten herausgefordert und ermutigt wird.

(7) In therapeutischen und pädagogischen Interaktionen ist prinzipiell jedes Ereignis zugleich Reiz, Reaktion und Verstärkung, reziprok für jeden Interaktionsteilnehmer. Eine schwerwiegende Störung ist unter diesem Aspekt die "Selbsterfüllende Prophezeiung". Ausgangspunkt ist die interpersonale Prämisse (= Prophezeiung) eines Interaktionspartners über ein potentielles Verhalten des anderen, wobei über das Verhalten des ersteren das vorausgesagte Verhalten beim anderen ausgelöst wird[106]. Das Erwarungsverhalten bedingt also die Reaktion eines anderen, das dieser so interpunktiert, als wäre es ein nicht-reaktives Verhalten.
Die "Selbsterfüllende Prophezeiung" ist eine eingeschliffene Verhaltensform. Sie kann dann durchbrochen werden, wenn ein Interaktionspartner nicht in den Prämissen des anderen reagiert, sondern ein unerwartetes Verhalten zeigt (bei einem negativen Selbstbild z.B. Akzeptierung und Wertschätzung) und sich quasi immun gegen den Erwartungszwang des anderen verhält. Damit kann es zu einer Umstrukturierung der starren

---

105 vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 8 und 1976a, 181.

106 vgl. auch die Untersuchungen von Rosenthal, 1966, zum nachhaltigen Einfluß der Versuchsleitererwartungen auf die Leistungen von Versuchspersonen und zur offensichtlich analogen nicht-bewußten Kommunikation dieser Erwartungen. Ebenso WATZLAWICK, 1972, 95.

Interpunktion und Selbstdefinition kommen und zur Ausschaltung der Prophezeiung.
Auch in Lehr- und Lernsituationen haben zwischenmenschliche Einstellungen und Erwartungen nachhaltigen Einfluß (ein Schüler lernt nur soviel, wie der Lehrer ihm zutraut)[107].
Auch diese Effekte stehen in direktem Zusammenhang mit der Interpunktion des Interaktionsablaufs und der dem Partner übermittelten Einschätzung auf der Sach- und Beziehungsebene.

(8) Symmetrie und Komplementarität sind Kategorien zur Einteilung von Interaktionsmustern, ohne daß damit gleichzeitig Wertmaßstäbe gesetzt sind. In tragfähigen Beziehungen wirken beide Formen abwechselnd oder auf verschiedenen Gebieten der Partnerbeziehung zusammen. Beide Formen können sich stabilisieren, und der "Wechsel von der einen in die andere Struktur sind daher wichtige homöostatische Mechanismen" (WATZLAWICK, 1972, 106).
Komplementäre Strukturen entstehen, wenn ein Partner kompetenter, dominanter, mächtiger etc. ist als der andere oder ihm diese Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 182). Symmetrische Interaktion besteht dann, wenn sich beide Partner als gleichwertig und ebenbürtig erachten; gleichgültig, ob dies aufgrund erworbener oder zugeschriebener Qualitäten geschieht (vgl. BAAKE, 1971, 570).

Wenn in einer Interaktion eine oder mehrere Beziehungsregeln zu beobachten sind, haben wir es mit einer momentan stabilen Beziehung zu tun. Je nach der Struktur der Beziehung kann diese entarten in starre Komplementarität oder symmetrische Eskalation.

Für die pädagogische Beziehung in Lehr- und Lernsituationen scheint die Flexibilität zum person- und situationsangemessenen Wechsel zwischen den Strukturformen der Komplementarität und der Symmetrie not-

---

107 vgl. ROSENTHAL, 1975, 18ff; WEINERT/GRAUMANN, 1974, Bd. 1, 33f.

wendig. Daher müssen Erzieher/Lehrer sich in beiden interaktiven Kategorien kongruent und angemessen verhalten können.

Um eine sozialbezogene Metakommunikation führen zu können, die die soziale und emotionale Beziehung zwischen Kommunikationspartnern thematisiert, ist wechselseitige Offenheit und Akzeptierung, gegenseitiges Vertrauen und wechselseitige Kompetenzzuschreibung notwendig[108].
Fortbildung könnte ein Einübungsfeld für solche Prozesse sein, wo sich Lernende und Lehrende zu selbstverantwortetem, sozialbezogenem und realitätsangemessenem Handeln kritisch überprüfend helfen (vgl. BAAKE, 1971, 574; 1972, 62).

3.2.3 Das themenzentrierte Interaktionssystem von R. COHN

Im Gegensatz zu den vorher dargestellten Ansätzen, die zunächst von der Interaktion in der Dyade ausgingen, zielt die themenzentrierte interaktionelle Methode direkt auf die Arbeit in Gruppen ab. Ruth COHN, die Begründerin der Methode, stellt einen methodisch-didaktischen Ansatz vor, der die Unpersönlichkeit von Lern-, Erziehungs-, Kommunikations- und Arbeitsprozessen zu personalisieren sucht und eine Kombination von Persönlichkeitsentwicklung und Sachlernen in der Gruppe innoviert.
Ziel der TZI (= themenzentrierte Interaktion)[109] ist ein Kommunikationsprozeß, der sowohl die Arbeit an einem Thema oder einer Aufgabe umfaßt, als auch die Klärung von sozio-emotionalen Beziehungen der Teilnehmer. Insofern ist dieser Ansatz eine Fortführung der vorher dargestellten, in Richtung auf didaktische Überlegungen zur beruflichen Fortbildung im Erwachsenenbereich.

---

108 vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 14; WATZLAWICK, 1972, 122.

109 "Themenzentrierte Interaktion" wird im folgenden als TZI abgekürzt.

Von der TZI sind konkrete Hinweise z.B. zur Führung einer Lerngruppe und dem Lehr-Lernverhalten der Beteiligten zu erwarten als ein Beitrag zur didaktisch-methodischen Kompetenz in lebens- und praxisrelevanten Lernformen.

3.2.3.1 Grundannahmen und Skizzierung des Interaktionssystems

Am Anfang der Entwicklung der TZI steht als zentraler Begriff das "Living Learning"[110]. Lernen wird als engagiert erlebter Prozeß charakterisiert im Gegensatz zu erzwungenem, routinemäßigen Lernen. Lebendiges Lernen soll als schöpferisches Verhalten die Integration vitaler, emotionaler und intellektueller individueller Bedürfnisse ermöglichen.
"Solches Lernen ist weitgehend selbstbestimmt, bedeutungsvoll, experimentell und ursprünglich." (SCHRAMM/VOPEL, 1973, 102) Dabei geht der Lernanreiz vorzüglich vom Lerngegenstand und vom Lernverhalten selbst aus.Als "lebendiges Lernen" wird diese Lernform deshalb bezeichnet, weil Leben und Arbeit nicht gegeneinander abgesetzt, sondern in einem Akt verbunden werden. Lernen soll über Erleben zu Leben, affektiv, bedeutsam, für die Person integrativ werden und deshalb in seinen Ergebnissen auch in Lebenssituationen anwendbar, die sich außerhalb des Lernfeldes befinden. Durch das Freisetzen von Neugierde wird der Lerngegenstand für Fragen und Explorationen geöffnet (vgl. VOPEL, 1972a, 2).
Diese Lernform kommt einem Trend entgegen, der Lernen zu subjektivieren sucht, um den emotionalen und biographischen Hintergrund, der bei intellektuellem Lernen oft unberücksichtigt bleibt, in historisch-sozialpsychologische Lernsituationen einzubeziehen (vgl. KROEGER, 1974, 478).

---

110 vgl. COHN, 1971, 145-271; GORDON/LIBERMAN, 1972,

TZI setzt dieses ich-nahe Lernen voraus aufgrund der Einsicht, daß sinnvolles Lernen "den gesamten Menschen mit Sinnen und Gefühl betrifft" (COHN, 1975, 116) und alles Lernen sich interaktionell vollzieht (COHN, 1975, 166). Die Berücksichtigung von Kommunikations- und Beziehungsstrukturen im Interaktionssystem der Lerngruppe wird akzentuiert (vgl. KASPER, 1974, 91). Es wird ins Bewußtsein gehoben, "daß Lernen nicht nur intellektuelles Verhalten erfordert, sondern von affektiven Prozessen begleitet wird, und daß eine Arbeitsgruppe ein soziales System ist, das an Einsichten und Einstellungen aller Mitglieder bestimmte Anforderungen stellt"[111].

Dahinter steht die Hypothese, daß ein Lernvorgang individuell an sachlicher Effizienz und an persönlicher Relevanz gewinnt, "wenn die physische, emotionale und kognitive Individualität jedes einzelnen respektiert" und in der Gruppenaktivität intensiviert wird (VOPEL, 1972a, 3 u. 9).

"Living Learning" unterscheidet sich vom stofforientierten Lernen ausdrücklich durch die Akzeptierung der Gefühlswelt bei Lehrenden und Lernenden. Affekte werden nicht ausgeschaltet, sondern ihre Äußerung wird angeregt. Dabei stützt sich R. COHN auf Einsichten aus der Gruppenpsychotherapie, Gruppendynamik, Kommunikationstheorie und der Pädagogik, womit auch die Genese dieser Methode angedeutet ist (vgl. SCHRAMM/VOPEL, 1973, 103).

Die TZI geht von folgenden Axiomen aus[112]:
(1) Der Mensch ist eine psychosomatische Einheit, dessen Erfahrungen nicht isoliert stehen, sondern der Vergangenheit und Zukunft in seiner gegenwärtigen Existenz integriert.
(2) Der Mensch ist als Individuum, gesellschaftliches Wesen und Teil des Universums gewissen Kausa-

111 VOPEL/KIRSTEN, 1974, 14; Unterstreichung im Original kursiv.

112 Diese Axiome gründen in der holistischen Philosophie.

litätsgesetzen unterworfen. Das macht ihn zugleich autonom und interdependent, erfordert Ehrfurcht und Respekt vor dem Lebendigen und bedingt wertende Entscheidungen für sein Wachstum.
(3) Das Bewußtsein der Autonomie ermöglicht eine realistische Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur Partnerschaft und wirkt dem Autismus und der Selbstüberschätzung entgegen.
Das Bewußtsein der Interdependenz ist die "Grundlage humaner Verantwortung" und ermöglicht soziale Bindungen bei gleichzeitiger persönlicher Selbständigkeit. Freie Entscheidungen sind innerhalb dieser inneren und äußeren Grenzen möglich[113].

Interdependenz und Autonomie sind keine Sollwerte, sondern konkrete Gegebenheiten, die im Leben ausbalanciert werden müssen[114].
Diese Axiome führen zu den didaktischen Konkretionen:
- Lernen ist existentiell, wenn ich inter-essiert, ganz dabei bin. Die Methode regt an, zunächst bei sich zu sein und sich dann zu Personen und "Stoff" in Beziehung zu setzen.
- Affekte, Erwartungen, Bedürfnisse sind zu äußern und zu klären, Gestimmtheiten zu berücksichtigen, um sich und die anderen im Spannungsfeld der Gruppe wahrzunehmen.
- Respekt zu entwickeln vor der Eigenart und dem persönlichen Wert des anderen in Akzeptierung und Vertrauen, was dann zu gemeinsamen theoretischen Interessen führen kann. (vgl. BETZ/SCHRAMM, 1974, 194)

Alle diese Grundannahmen führen zu einem methodischen Postulat, das grundlegend ist für die Arbeit

---

113 vgl. COHN, 1975, 120; VOPEL, 1972a, 6.

114 Das konkretisierte Bild eines autonom-interdependenten Menschen zeigt ROGERS in seinem Entwurf der "fully functioning person". vgl. ROGERS, 1969 (1974a) 278-297 und S. 105 dieser Arbeit.

mit der Methode: der Chairman-Regel. Daraus leiten sich "technische Grundregeln" her, die das Living Learning konkretisieren und bei elastischer - nicht normativer Anwendung - den einzelnen Gruppenteilnehmer zu seinem Lernvorhaben befähigen bzw. darin unterstützen sollen.
Dieses Postulat steht in einem Interaktionssystem, das jede Lernsituation durch vier Faktoren bestimmt: das Thema, das Individuum, die Gruppe, die Umwelt.

Im Mittelpunkt des Gruppeninteresses steht das Thema, nicht der Moderator. Der Lernprozeß soll den Ausgleich schaffen zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen des einzelnen, der Gesamtgruppe und der Aufgabe. Der Moderator übernimmt die Verantwortung für die Regulation und sorgt für die Balance zwischen der Arbeit an den persönlichen Beziehungen und der Arbeit am Sachthema. Er achtet darauf, daß die Gruppe weder in eine Selbsterfahrungsgruppe abgleitet, noch zu einem akademischen Seminar wird, den beiden Extremen, zwischen denen sich die TZI ansiedelt.
Das Thema soll die Selbsterfahrung an Außenbeziehungen binden und verhindern, daß der Gruppenprozeß zum alleinigen Thema wird. Der Lernprozeß lebt von dem Ausgleich zwischen emotionaler Partizipation und Sachproblematik und integriert die Bedürfnisse des einzelnen, der Gruppe und des Themas.

Damit ist die dynamische Balance das wichtigste Strukturelement der Gruppeninteraktion (vgl. VOPEL, 1972a, 9f).
Diese Interaktionsstruktur wird als gleichseitiges Dreieck dargestellt mit den Eckpunkten: Ich (Persönlichkeit), Wir (Gruppe) und Es (Thema/Aufgabe).
Das Dreieck wird von einer Kugel umgeben vorgestellt, die die Umgebung repräsentiert und historische, soziale und teleologische Gegebenheiten

umfaßt[115].
Zwar sind die Interaktionen auf die Arbeit am Thema zentriert, dennoch richten sie sich gleichzeitig auf gegenseitige Akzeptierung und Unterstützung. Ein Gruppenklima des Vertrauens und des Angstabbaus soll den einzelnen Teilnehmern zur Selbsterfahrung und freien Kooperation helfen. Damit setzt sich die TZI von gewissen Formen der Gruppenpsychotherapie und gruppendynamischen Trainings ab. Sie will bewußt Anfangsfrustrationen vermeiden und sucht primär ein Klima emotionaler Sicherheit zu schaffen. Nach ihrer Auffassung ist Positivität der Erfahrungen und der Gefühle die Basis für die Ermöglichung von Autonomie und Kreativität.

Thema und technische Kommunikationsregeln strukturieren definitiv die Lern- und Arbeitssituation (vgl. SCHRAMM/VOPEL, 1973, 105) und gelten als Voraussetzungen für freies Entscheiden, Verhalten und Lernen[116]. Die Kommunikationsregeln entsprechen als konkrete Anweisungen teilweise den Basisvariablen von ROGERS in der Anwendung für Gruppeninteraktionen.
Über diese Regeln des Interaktionssystems steht das Postulat: "Sei dein eigener Chairman". Darunter versteht COHN: Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt und nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Beachte eigene Hinweise aus dem affektiven und körperlichen Bereich und die der anderen auf diesem Weg: Störungen haben Vorrang (vgl. COHN, 1975, 121f).

Die Chairmanregel weist auf die Verantwortlichkeit für sich selbst und die Mitverantwortung für die Gruppe und die gemeinsame Aufgabe hin. Das zu wissen, und es zu akzeptieren, hilft umsichtig, bewußt und handlungsfähig zu sein. "Daß jeder sein Chairman im Prozeß der gemeinsamen Aufgabe werde, ist

115 vgl. COHN, 1970, 254; 1975, 115f; VOPEL, 1972a, 9.

116 vgl. COHN, 1975, 113; KROEGER, 1974, 467.

das Credo und das Ziel der Methode." (KROEGER, 1974, 463) Das erfordert die Balance aller drei Fähigkeiten und die Aufmerksamkeit auf Beziehungen: mich selbst zu beachten und angemessen einzubringen, damit ich in der Situation bleibe und mitlerne, ohne andere zu übergehen und das Thema zu vergessen.

Störelemente sind im Prinzip nicht auf Null reduzierbar. Ihre bewußte Beachtung (wahrnehmen und ernstnehmen) statt ihrer Unterdrückung soll die momentanen Hemmungen des Arbeitsablaufs verhindern bzw. aufheben.
Störungen haben deshalb Vorrang, weil Ärger, Langeweile, Nichtverstehen etc. zu Lern- und Arbeitsbarrieren führen, und Entscheidungen dann oft unter dem Diktat unterdrückter Emotionen statt der Sachangemessenheit stehen. Nicht zugelassene Affekte schleichen sich auf Nebenwegen als Fehlerquellen in Entscheidungen und Gedankengängen ein[117]. COHN versteht körperliche Empfindungen und seelische Gefühle als Wurzeln unserer Existenz. Wenn sie beiseite geschoben werden, als gäbe es ein davon unberührtes Denken und Handeln, absorbieren sie viele Energien, die der Arbeit an der Sache verloren gehen. Nur der bewußte Umgang mit den Emotionen hilft, diese nicht als objektive, sondern als subjektive Wirklichkeiten zu sehen und als solche zu überprüfen. Handlungen können falsch sein, Emotionen sind zu akzeptierende Realität, deshalb verlangen unangenehme Gefühle Verständnis und kontrollierende Beachtung statt Rechtfertigung (vgl. COHN, 1975, 182, 198).
Nach Erfahrungswerten gehört es zu den erstaunlichen Tatsachen der TZI, daß der Zeitverlust, ent-

117 vgl. COHN, 1975, 122, 184: diese Aussagen belegen die Herkunft der TZI von der Psychoanalyse. Die historische Entwicklung integrierte ebenso Elemente der Experimental-Therapie und der humanistischen Psychologie (ROGERS).

stehend durch die Aufarbeitung einer Störung, durch den Gewinn für den Betroffenen, die Gruppenkohäsion und die Arbeitsfähigkeit der Gruppe aufgewogen wird (vgl. VOPEL, 1972a, 14). Wenn man die Erlaubnis hat so zu sein, wie man ist, steigt die Leistungsfreude, Kooperation und Konkurrenzverhalten nimmt ab (vgl. COHN, 1975, 185).
Die "technischen Regeln" sind Instrumente der Methode, um die Aufmerksamkeit auf die eigenen Einstellungen zu lenken, zu kommunikationsfördernden Gesprächsformen zu führen und den Ausgleich herzustellen zwischen Autonomie und dem verstehenden Eingehen auf andere. Sie wollen als Hilfsmittel ohne dogmatischen Anspruch verstanden sein, die das "Living Learning" konkret anwendbar machen[118].

3.2.3.2 Bedingungen und Wirkungen der TZI

Als Bedingungen sind die Einstellungen und Verhaltensweisen des Gruppenleiters und die Themen- bzw. Aufgabenstellung zu verstehen. Die sich daraus ergebenden Wirkungen betreffen das Gruppenklima, in dem sich die Struktur des Konzepts und die Lernsituation verwirklichen.

Da keine Methode oder Technik die persönliche Wärme oder Toleranz und positive Einstellung zum Menschen garantiert, richtet sich die Aufmerksamkeit auf Vorraussetzungen der Person und die Fähigkeiten des Gruppenleiters, der mit TZI arbeitet.

Die Grundkonzeption des "Living Learning" (nicht lebendiges Lehren!) erfordert weniger Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als viel mehr Stimulierung von Initiativen und Lernhilfen. Deshalb betont COHN, daß Persönlichkeit und Fähigkeiten

---

118 vgl. KROEGER, 1974, 461f; COHN, 1975, 124ff; VOPEL, 1972a, 12ff; SCHRAMM/VOPEL, 1973, 108ff. - Auf eine Aufzählung dieser Regeln kann hier verzichtet werden, da sie Ableitungen aus dem Interaktionssystem und dem Postulat sind.
vgl. Anl. 9, Anhang S. 19.

des Leiters ebenso wichtig sind wie seine Techniken. Sie fordert als berufliche Qualifikation "selektive Echtheit" (d.i. optimale Authentizität, die sich realitätsangemessen verwirklicht statt zerstörerischer maximaler Authentizität), sensiblen Umgang mit Emotionen, Empathie, Intuition, geübte und überprüfte Sensitivität und Wahrnehmung, kognitive Fähigkeiten, Wissen vom Menschen und therapeutische Techniken[119].
Der Gruppenleiter handelt im TZI als Chairman seiner selbst und der Gruppe, ist also zugleich Leiter und Partizipant, "Hüter" der technischen Regeln, an die er selbst gebunden ist. Die Leitung der Gruppe ist eine Arbeitsfunktion und kein Statussymbol, d.h. daß der Moderator weder die Verantwortung als Leiter zurückweist, noch sich hinter die Rolle zurückzieht, sondern für die Teilnehmer transparent ist in seinem Verhalten.

Geben und Erhalten werden als existentielle interaktive Prozesse verstanden, so daß auch der Leiter von den Teilnehmern lernt wie auch umgekehrt (vgl. COHN, 1975, 123, 162, 170). Dazu bedarf er der Fähigkeit zur integrativen Kommunikation und Wahrnehmung, um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen eigenem Mitbestimmungsbedürfnis und dem Selbständigkeitsstreben der Gruppe herstellen und damit auf die Alleinverantwortlichkeit für die Gruppe verzichten zu können (vgl. VOPEL, 1972a, 21f).

Seine Aufgabe ist es pädagogische Hilfen zu geben, in denen sich Beziehungsklärungen, Arbeit am Thema, ungehinderte Wahrnehmung und klare Mitteilungen konstruktiv entwickeln können und sein Hauptaugenmerk auf die Gleichgewichtsführung zu richten. Als päd-

---

119 vgl. COHN, 1975, 99-114; VOPEL, 1972a, 18ff. - Auf Seite 108 bezieht sich COHN auf den Experientalismus, einer humanistischen Haltung und Methode, in der die persönlichen Erfahrungen des Leiters als sein berufliches Werkzeug in der Interaktion mit anderen in Authentizität benutzt werden.

agogisch-therapeutischer Helfer ist er Katalysator, wenn er in sich und seinen Aussagen kongruent ist (d.h. ein Bewußtsein hat von seinen Gefühlen, Einstellungen, Wertmaßstäben, Klarheit des Intellekts)[120] und diese klar verbal und nonverbal zum Ausdruck bringen kann.
Nicht-Transparenz, schweigendes Beobachten etc. wecken in den Teilnehmern Hilflosigkeit (vgl. COHN, 1975, 189). COHN wendet sich gegen den neutralen und abstinenten Leiter, der nicht beeinflussen will. Auch Schweigen übt Macht aus und ist eine verdeckte Form der Einflußnahme, die schwieriger zu durchschauen ist als die offene Intervention[121]. "Autorität haben ist nicht identisch mit autoritär sein." (COHN, 1975, 191)

Verantwortung übernimmt der Leiter nur für sein Leiten und "Lehren", nicht für das Handeln und Lernen der Teilnehmer. Das setzt die Akzeptierung der Lernenden als Person voraus, Spontaneität im Handeln, Vertrauen in sich und andere und das Stehen zu den eigenen Schwächen und Stärken (vgl. SCHRAMM/ VOPEL, 1973, 103).
In diesem Sinne werden die Moderatoren auch zum Handlungsmodell durch ihre Interventionen, die Reaktionen setzen statt Interpretationen, damit die Teilnehmer lernen, ihre subjektiven Wirklichkeiten zu respektieren. Durch die Beachtung der Balance-Regel bringt der Leiter den jeweils am stärksten vernachlässigten Faktor wieder in den Gruppenprozeß ein.

Diese Forderungen zeigen deutlich, daß die TZI nicht auf den Leiter verzichten kann; Gruppen sind nur selten in der Lage, die Funktion des Moderators angemessen wahrzunehmen, wenn die subtile Kommunika-

---

120 vgl. die Ausführungen zur Kongruenz nach ROGERS, S. 113f dieser Arbeit.

121 vgl. COHN, 1975, 188f; vgl. auch WATZLAWICK, Axiom 1, S. 140 dieser Arbeit.

tionsstruktur jedem größtmögliche Freiheit garantieren und statt Rivalitäten Offenheit und Vertrauen fördern soll. Wohl kann darauf verzichtet werden, in allen Sitzungen die gleiche Person als Leiter zu haben. In gut funktionierenden Gruppen ist ein rotierendes Verfahren für die Leitungsfunktion mit Erfolg erprobt worden (vgl. VOPEL, 1972a, 11).

Völliges Gleichgewicht zwischen Ich-Wir-Es ist in einer Sitzung kaum zu erreichen und erscheint auch nicht notwendig. Wenn in längerfristig arbeitenden Gruppen das Gleichgewicht als Richtung erhalten und positiv bewertet wird und sich zeitlich auch im Laufe der Serie erfüllt, führt eine Prozeßentwicklung vom Ich über das Wir zum Es und verwirklicht eine dynamische Balance (vgl. COHN, 1975, 207).

Die Struktur der TZI erfordert eine Vorplanung mit allen bekannten Fakten und Wahrscheinlichkeiten bei gleichzeitiger Offenheit für die Wahrnehmung im Hier und Jetzt des Prozesses und der sich daraus notwendig ergebenden Umstellungen. "Starre Planung und Planlosigkeit sind gleichermaßen unbrauchbar."[122]

Die Themenstellung, ihre Formulierung und die Förderung des Arbeitsprozesses in kleinen Schritten sind weitere wichtige Bedingungen. Das Thema ist der gemeinsame Fokus der Gruppe und erreicht die Lernenden besser, wenn sie dazu eine persönliche Beziehung herstellen können und es ihnen nicht als Fremdkörper erscheint[123]. Dahinter steht die Auffassung, daß es keine Sachlichkeit ohne Ich-Bezüge gibt. Das Ausklammern des subjektiven Bezugs kann nur auf Kosten der Sachlichkeit geschehen und mit Zunahme von Feindseligkeit oder Resignation erkauft werden (vgl. COHN, 1975, 212).

---

122 COHN, 1975, 206 (kursiv); vgl. KROEGER, 1974, 461.

123 vgl. COHN, 1975, 166f; sie betont die Förderlichkeit der Personalisierung der Themen auch für Erwachsene, da de facto alles relevante Lernen im subjektiven Personalen wurzelt.

Deshalb soll die Themenstellung nicht zu eng gefaßt werden und in ihrer Formulierung kurz, klar und konkret sein und die Interessen aller treffen. Dennoch ist das Thema nicht durchzusetzende Arbeitsnorm, sondern als Arbeitsrichtung und Stütze zu verstehen, das Interessen und Erfahrung in Verbindung bringt (vgl. COHN, 1975, 168f).

Mit der Formulierung sollen keine negativen Assoziationen geweckt werden, sondern Anregungen für konstruktive Bearbeitungsmöglichkeiten. Um die emotionale Aufmerksamkeit zu wecken und die Gruppe von der Angst vor der unstrukturierten Situation zu entlasten, soll das Thema eingeführt werden (vgl. KROEGER, 1974, 465). "Je stimulierender, persönlicher und positiver ein Thema formuliert ist, desto eher sind die Teilnehmer bereit, die Aufgabe schöpferisch zu lösen." (VOPEL, 1972a, 16).

Seiner Aufgabe, den Lernprozeß der Gruppe unter Berücksichtigung der emotionalen und kognitiven Möglichkeiten und den Ansprüchen der einzelnen zu fördern, kann der Leiter nur in einem Gruppenklima nachkommen, das durch Akzeptierung, gegenseitige Unterstützung und Selbstentfaltung gekennzeichnet ist, und das die freie Kooperation und Kommunikation mit den anderen erlaubt. Dieses akzeptierende Gruppenklima ist eine Wirkung des konkreten Verhaltens und der Einstellungen des Leiters und seiner menschlichen Grundhaltungen, wie sie im Lernprozeß zum Ausdruck kommen. Diese sind für die Atmosphäre wichtiger als explizite Anweisungen und Ratschläge. Nur wenn sein Zutrauen zu den Teilnehmern ungeheuchelt ist und er bei der thematischen Arbeit Zurückhaltung übt, ermöglicht er entdeckendes Lernen. Die Beachtung und Förderung des Gruppenklimas ist ein bedeutender Punkt des Konzepts, dessen Realisierungschancen sich vor allem in den Anfangssitzungen entscheiden. Ermutigung, offene Zugewandtheit, Anerkennen, Zuhören, Ernstnehmen schaffen ein akzeptierendes, Vertrauen freisetzendes Klima

und damit den "Raum", in dem ein "erwachsenes Ich mit der Chairman-Regel angesprochen wird" (KROEGER, 1974, 166ff).

Die TZI geht methodisch von der Erfahrung mit Vertrauen aus und setzt deshalb bei gelingenden Elementen der Sozialisation im Ich an und verstärkt sie. Damit wirkt sie konkurrierendem, autoritärem Verhalten und destruktiven Aggressionen entgegen (vgl. KROEGER, 1974, 474). Das Prinzip der Kooperation wird durch die Vertrautheit in Kleingruppen gefördert, denn Kooperation ist nur möglich, wo das Gesetz des Siegens und Verlierens an Gültigkeit verloren hat. Das heißt aber nicht, daß maximale menschliche Nähe provoziert werden soll, sondern optimale. Ich-angemessene Nähe und Distanz wird angezielt, die Zuhören fördert und zu präzisen Aussagen und konstruktiven Entscheidungsprozessen führt (vgl. COHN, 1975, 171ff). Von der wachsenden Fähigkeit "Chairman" zu sein hängt es ab, wie weit sich der einzelne in Freiheit Menschen und Aufgaben zuwenden kann, wie offen und "balanciert" der Gruppenprozeß voranschreitet und wie sich der Umfang des Aufgaben- und Problembewußtseins entwickelt.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die TZI die Chance bietet, die Faktoren des Gruppengeschehens in eine dynamische Zuordnung zu bringen und menschliche Grundbedürfnisse im Vollzug gemeinsamer Arbeit auszubalancieren. Durch die Förderung der Prinzipien der Lernmotivation wie Erreichbarkeit und Neuigkeitsgrad der Aufgabe, sachbezogene Anreize und Bedürfnisse sozialer Identifikation und Zustimmung, ermöglicht die Methode eine bessere Datenverarbeitung, das Erkennen von Zusammenhängen, Förderung von Kreativität und den Transfer in andere soziale Felder[124].

---

124 vgl. VOPEL, 1972a, 29-31; OERTER, 1971.

3.2.3.3 Zusammenfassende Überlegungen zur didaktischen Anwendbarkeit

In das Konzept der TZI sind bewußt Elemente der unmittelbaren, direkten, personzentrierten Beziehung aufgenommen und in eine Struktur gesetzt worden, in welcher der Moderator als Modell die Gruppenmitglieder zu gleichem Verhalten ermutigt (vgl. KROEGER, 1973, 168, 181). Vor allem die offene, sensible und aufmerksame Wahrnehmung für die eigene Person und die Partner soll dadurch gefördert werden.

COHN erwartet eine Humanisierung des Klassenunterrichtes, wenn die Grundprinzipien der TZI in der Einstellung und dem Verhalten der Lehrer auch institutionelles Lernen verlebendigen und effizienter machen durch die Einbeziehung des ganzen Menschen in den Lernprozeß und das Achten auf Störungen[125]. Wesentlich ist, daß die Verbesserungen des Lernens nicht von mehr und technisch besseren Medien u.ä. erwartet werden, sondern durch das Verhalten und die Einstellung der Lehrenden zu sich selbst und den Lernenden und durch das davon beeinflußte emotionale Klima in der Lerngruppe.

Eine Reihe der vertretenen Annahmen und Konzeptelemente sind bereits bei der Darstellung der Ansätze von ROGERS und WATZLAWICK erörtert worden, weshalb hier nur jene ausdrücklich aufgegriffen werden, die diese ergänzen oder weiterführen.

(1) Das Prinzip des "Living Learning" (welches viele Parallelen zum Rogerskonzept aufweist), das mit Erleben, Erfahrung, Personalisierung des Lernens arbeitet und so den ganzen Menschen im Lernprozeß aktivieren will, kommt unter dem Anspruch erhöhten Transfers, den Bedingungen des Erwachsenenlernens entgegen (vgl. LÖWE, 1970). Es sind didaktisch-methodische Schritte zu überlegen, die "lebendiges

---

125 zur TZI im Klassenzimmer vgl. COHN, 1975, 160-175.

Lernen" für institutionelles Lernen besser zugänglich machen (vgl. Kap. 4.7).

(2) Lernen ist ein interaktioneller Vorgang. Deshalb ist TZI eine Methode, die eine Gruppe voraussetzt. Kommunikations- und Beziehungsstrukturen im Interaktionssystem der Gruppe sind als wesentliche Bestandteile einer Lerngruppe Erwachsener mit der thematischen Arbeit im Lernprozeß zu verbinden.

(3) Die ausdrückliche Akzeptierung der Gefühls- und Empfindungswelt bei Lehrenden und Lernenden bestimmt das Arbeitsklima in der Gruppe. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung zur Optimierung des kognitiven Lernens und zum Aufbau und zur Erweiterung der sozialen Kompetenz. Daher müßte es in methodisch überschaubaren und leicht anwendbaren Schritten konkretisiert werden (vgl. Kap. 4).

(4) Das Grundprinzip des Vertrauens und der Ermutigung kommt in der Anweisung, möglichst Anfangfrustrationen zu vermeiden, ebenso zum Ausdruck wie im Einsatz der positiven Verstärkung als Lernförderung vor der negativen Kritik.

(5) Der Umgang mit "Störungen" und Konflikten bedarf im allgemeinen Lehrbetrieb größerer Aufmerksamkeit und Kompetenz zum Ernstnehmen und Auflösen emotionaler, sozialer und kognitiver Beeinträchtigungen.

(6) Interdependenz und Autonomie als Richtungen menschlichen Verhaltens bestimmen die Einstellung zu den Mitlernenden und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

(7) Die Chairman-Regel mit ihren Implikationen im verbalen und nonverbalen Bereich will die Verantwortung der Gruppenmitglieder für sich und die Gruppenprozesse aktualisieren. Sie wirkt so der Passivität und rezeptiven Haltung von Lernenden

entgegen. Sie bestimmt weitgehend den Erziehungs- bzw. Umgangsstil und ermöglicht Lernchancen, vor allem im Bereich des sozialen Verhaltens. Dem wird im Blick auf erzieherisches Handeln besondere Bedeutung zugemessen, da beispielsweise eigene Lernerfahrungen von Erziehern Kindern ermöglichen könnten, zur Autonomie und Interdependenz in ihren Entwicklungsgrenzen zu finden. Neu bestimmt wird auch die Erzieherrolle durch diese Regel (vgl. den Facilitator bei ROGERS), die in der TZI dem interaktiven Prozeß des Gebens und Erhaltens entspricht und der Forderung zur selektiven Authentizität (vgl. Kap.4.3 u. 4.4).

(8) Die Anforderungen an den Moderator sind auf die Persönlichkeit des Erwachsenenbildners bzw. Erziehers zu übersetzen. Auch von ihnen ist ein Mindestmaß an sozialen Qualifikationen zu fordern und eine Beschränkung bzw. Überbetonung des kognitiv-wissenschaftlichen Bereichs ist nach diesen Ansätzen kaum zu vertreten.

(9) Die Balance-Regel, nach welcher der Moderator situativ nach eigenem Ermessen interveniert, ist für durchschnittliche Lerngruppen kaum angemessen handhabbar. Es sind didaktisch-methodische Schritte vorstellbar, die durch ihre Aufeinanderfolge sowohl die Prinzipien des "Living Learning" beachten als auch die Balance gewährleisten. Sofern solche Anregungen nicht dogmatisch-normativ angewendet werden, scheint eine damit verbundene Einbuße an Intuition und Spontaneität des Leiters vertretbar[126].

(10) Die Implikationen der TZI zum Gruppenklima, den Leitereinstellungen, dem Primat der Störungs- und Beziehungsklärung, werden hier nicht erneut aufgegriffen. Dazu sei auf die Ausführungen zu ROGERS und WATZLAWICK verwiesen. Auch in diesem Sy-

126 vgl. die Darstellung der hier erarbeiteten didaktischen Konzeption, vor allem zu Didaktischen Dreischritt, S.

stem - wie in den anderen Ansätzen - kommt der Kongruenz des Moderators besondere Bedeutung zu, was nicht ohne Rückwirkung auf das Gruppenklima und die Lernoffenheit und die Echtheit der Teilnehmer ist.

(11) Wichtig ist der Hinweis auf die notwendige Vorplanung bei der Arbeit mit der TZI, wenngleich eine elastische Planung gefordert ist, die situativ angepaßt werden sollte. Auf diesem Hintergrund sind Planungsmodalitäten von Lehrveranstaltungen zu überprüfen. Mangelnde Sorgfalt oder starre Routine werden leicht situations- und realitätsunangemessen und ersticken die Lebendigkeit des Lernens und die Experimentierfreude.

(12) Die Bearbeitung einer Aufgabe oder eines Themas gehört in der TZI zum strukturellen Zentrum der Methode, das der Balance-Regel unterliegt. Deshalb will COHN für die Themenformulierung besondere Sorgfalt aufgewendet wissen. Diese soll nicht nur sachlich richtig und klar, sondern auch psychologisch angemessen sein und Anreize zur konstruktiven Bearbeitung anbieten. In der pädagogischen Praxis könnten diese Anregungen Impulse zu einer stärker personzentrierten thematischen Arbeit geben.

(13) Durch die zeitweilige Arbeit in kleinen Untergruppen wird die Lerngruppe im Vertrauen zueinander und in der Kooperationsfähigkeit gestärkt und eine bessere Verständigungsstruktur unterstützt. Prinzipien der Gruppenpädagogik werden unter dem Gesichtspunkt der Interaktions- und Beziehungsstruktur eingesetzt, ohne daß dabei auf die Leistungsvorteile, die eine Kleingruppe bieten kann, verzichtet wird. Für die Arbeit mit Erwachsenen bietet das Anregungen, die methodischen Möglichkeiten der Gruppenarbeit noch reflexiver zu nutzen (vgl. Kap. 4.3).

3.3 Konsequenzen der dargestellten Ansätze für eine Konzeption didaktisch-methodischer Basisaspekte

Im folgenden sollen die bisher nebeneinander stehenden Ergebnisse der kritischen Anfrage an den Iststand bisheriger beruflicher Fortbildung (vgl. 87ff) die Strukturelemente erzieherischen Handelns, wie sie sich aus den Beschreibungskategorien (vgl. S.91ff) ergeben und die Konsequenzen - wie sie aufgrund der Überlegungen zu den theoretisch-methodischen Ansätzen zu folgern waren in einen reflexiven Zusammenhang gestellt werden.

Gleichzeitig ist dadurch die Struktur der Basiselemente und ihr Wirkungsradius für ein methodisch-didaktisches Arbeiten in beruflicher Fortbildung von Erziehern umrissen.

In einem weiteren Schritt werden im folgenden Kapitel die Basiselemente einzeln in ihren konkreten Implikationen und Konsequenzen erläutert werden.
Die Grundelemente, in denen sich erzieherisches Handeln vollzieht (S.91/92), sind auch als Basis jeglichen didaktisch-methodischen Handelns - als Teil erzieherischen Tuns - zu verstehen und können als solche die bisherigen Ergebnisse und Ausblicke zusammenfassen.

(1) Interaktion: Als formaler Aspekt faßt Interaktion die Wechselseitigkeit allen sozialen Handelns und Lernens zusammen. In einer interaktiven Situation kann kein Element für sich allein gesehen werden. Als Akteur oder Reakteur sind Interagierende aufeinander bezogen und stehen in einer gewissen prozeßhaften Abhängigkeit zueinander. Diese Tatsache ist für pädagogische Situationen - die prinzipiell als interaktiv definiert werden können - konstitutiv, daher konsequent zu bedenken und faktisch zur Geltung zu bringen (vgl. Kap. 4).

Die Grobanalyse derzeitiger Fortbildungen mit Erziehern legt die Vermutung nahe, daß in solchen didaktischen Bezügen die Interaktionssituation mehr theoretisch "gewußt" ist, als daß sie konkret in Verhalten, Organisationsformen etc. zur Geltung kommt. Das kann aus der Forderung nach angemessenerem sozial-kommunikativen Verhalten der Dozenten u.ä. geschlossen werden.

Die Effizienz und Angemessenheit des Lehrerverhaltens und der Interventionstechniken ist zu überprüfen, zu korrigieren und zu erweitern, um eine person- und situationsgerechte Anwendung zu gewährleisten. Auch in der Erwachsenenbildung ist Lernen als Interaktionsprozeß zu begreifen, in dem der ganze Mensch und nicht nur spezifische Fähigkeiten gefordert sind und der beide Seiten des Systems umfaßt und nicht auf Teilnehmer oder Dozenten polarisiert werden kann.

Diesen Forderungen entsprechen die Hinweise aus den Ansätzen von ROGERS und COHN, daß effektives Lernen nicht nur über Informationsvermittlung möglich ist, sondern wesentlich über Erleben und Reflexion zu Erfahrungslernen wird, das dann vom einzelnen besser integriert und transferiert werden kann. Aussagen, die zeigen, daß interaktives Verhalten emotional reziprok ist, unterstützen dies. Das bedeutet, auf Erzieherfortbildung angewandt, daß das Verhalten der Dozenten wesentlich das reaktive Verhalten der Erzieher ihnen gegenüber, in der Umkehrung und der Erzieher untereinander bestimmt und - so ist zu folgern - in der Form des Modellernens weitere Konsequenzen zeigt für das Verhalten der Erzieher denen gegenüber, mit denen sie im Beruf tätig werden.

Das erfordert vom Dozenten flexibles, reversibles Verhalten, das als Modell wirksam werden kann und über Erfahrungslernen Verhaltensänderungen bewirkt, dem erhöhte Transferchancen in berufliche Situationen zugeschrieben werden. Weitere Wirkungen liegen

in der Signalkongruenz, der Strukturierung der Interaktionsprozesse durch die Interpunktion, in Symmetrie und Komplementarität von Kommunikationsbeziehungen und dem Wissen um die Prozeßhaftigkeit von Interaktionsphänomenen.

Das impliziert eine veränderte Einstellung des Dozenten zu seiner Rolle, die das Interaktionssystem zu einem wichtigen Ansatzpunkt der Veränderungsmöglichkeit von Verhaltensstilen werden lassen kann (vgl. Kap. 4.4).

Die zu bearbeitende Thematik oder Aufgabe, nach COHN ein wichtiges Strukturelement interaktiver Lernsituationen, muß in ihrer Relevanz für die Lerneffizienz in der Fortbildung deutlicher akzentuiert und praktisch wirksam werden.

Die Phänomene des interaktiven Lernprozesses sind wesentlich für ein "Living Learning" und betreffen in der Konsequenz sowohl das didaktisch-methodische Verhalten der Beteiligten als auch die weiteren Elemente der Situation wie Organisation, Vermittlungsweisen etc.

Das nächste Kapitel wird die Konkretisierung der Zusammenhänge im einzelnen aufzeigen, die bei einer konsequenten Durchführung weitreichende Folgen haben können und in unabdingbaren Forderungen nach einer veränderten Akzentuierung in der Fortbildung münden.

(2) Kommunikation: Laut Definition befaßt sich Kommunikation mit den Inhalten einer interpersonalen Beziehung und deren Bedeutungsvermittlung. Demnach ist eine Lehr-Lernbeziehung ohne Kommunikation nicht denkbar. Es besteht aber der Eindruck, daß offenkundig in der Fortbildungspraxis kommunikationstheoretische Hinweise und ihre pädagogische Verarbeitung noch lange nicht auf allen potentiellen Ebenen in ihrer Bedeutung erkannt und durchgesetzt sind. Für die Fortbildungsarbeit mit Erzie-

hern - aber auch darüber hinaus - sind die therapeutisch-pädagogischen Implikationen solchen Verhaltens und ihre Zusammenhänge bedeutungsvoll.

In der Analyse der Fortbildungspraxis (vgl. S. 60ff) spielen kommunikationstheoretische Aspekte nur eine geringe Rolle. Es ergeben sich lediglich Forderungen im sprachlichen Vermittlungsbereich: z.B. sollten sich Dozenten im Ausdruck besser an den Teilnehmern orientieren, da die Information sonst leicht "über die Köpfe hinweg" geht.

Es ist offen, ob keine weiteren Defizite angemeldet wurden, weil die Voraussetzungen zu deren Erkennen zu gering sind, oder ob es an geeigneten Instrumenten fehlt, kommunikative Aspekte im Lehr-Lernvorgang zu überprüfen. Die Forderung nach adäquaterer Ausdrucksweise kann aufgrund der bereits dargelegten theoretischen Ansätze viele Ursachen haben und ist kaum auf einen angemessenen Gebrauch von Fremdwörtern, schwierigen Satzkonstruktionen etc. zu reduzieren; wenngleich die Fähigkeit zur angemessenen Informationsgebung nicht bei allen Dozenten genügend ausgebildet ist und zu wenig der Selbst- und/oder Fremdkontrolle unterliegt.

Die Spannung zwischen Informations- und Beziehungsebene, zwischen Kognition und Emotion, verbalen und nonverbalen Kommunikationselementen bestimmen als wesentliche Lernbedingungen u.a. die Informationsaufnahme und -verarbeitung. COHN greift deshalb für Gruppenlernen auf technische Kommunikationsregeln zurück. ROGERS gibt mit den Therapeutenvariablen praktische Verwirklichungshinweise, um Lernprozesse in ihrem Ablauf verstehbar, überprüfbar und veränderbar zu machen, um Interventionshilfen und den Umgang mit Konflikten und Störungen als erweiterte Lernhilfen zu ermöglichen, bis zu Konsequenzen für Metakommunikationen und Supervisionsverfahren, als praxisnahem, personorientiertem Lernen.

Empathie, "selektive Echtheit", "Signalkongruenz", die Fähigkeit zur Digitalisierung und Analogisierung von Kommunikationsinhalten sind Grundlagen und Konsequenzen zugleich, Eckpfeiler der Lehr-Lernsysteme, die sich sowohl im Verhalten der Beteiligten als auch in der Organisation, Struktur etc. verwirklichen müssen.

Das zeigt, wie durch Verhalten und Einstellung von Dozenten und Teilnehmern die unterrichtliche Kommunikation zur Erweiterung der Sozialkompetenz genutzt und Veränderungsprozesse in Einstellung und Verhalten eingeleitet werden können. Diese können zu effizientem personalem Lernen und realitätsangemessenem Verhalten führen, das anderen die gleichen Entwicklungschancen ihrer Persönlichkeit ermöglicht.

(3) Interpersonale Beziehung: Die Beziehungsqualität wird interaktiv in Kommunikationen vermittelt. Nach den Aussagen von COHN und ROGERS ist die Beziehungsstruktur ein konstitutives Element des Lernklimas und eine qualitative Lernbedingung. Sie beeinflußt, stützt oder verhindert kognitives, emotionales und soziales Lernen.

Welcher Art Lernerfahrungen sind, wie sie aufgenommen und verarbeitet werden, ist nicht unerheblich von der Beziehungsqualität abhängig.

Unter diesem Gesichtspunkt gewinnen Forderungen aus der Befragung zur Erzieherfortbildung an Gewicht, die mehr Partizipation der Teilnehmer, mehr Einbeziehung der Teilnehmererfahrungen in die Lernbeziehung fordern und ein weniger "verschultes" Klima befürworten.

Das provoziert Rückfragen an den Erziehungsstil in der Erwachsenenbildung, wie er faktisch realisiert wird und der offensichtlich nicht selbstverständlich partnerzentriert ist, ebensowenig wie entsprechend Teamarbeit von Dozenten zum "Normalfall" gehört.

Da die Vermittlung der Beziehungsdefinition im Kommunikationsprozeß meist unbewußt verläuft, ist eine Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsschulung unabdingbar. Durch eine erweiterte und verbesserte Sozialkompetenz in pädagogischen Beziehungen kann einer Pathologisierung des Selbstkonzeptes der Beteiligten entgegenwirkt und verhindert werden, daß didaktische Bemühungen sich durch Beziehungskonfusionen und -entwertungen sabotieren.

Es wird zu zeigen sein, wie sich von diesem Kernpunkt her durch ein verändertes Lehrer/Erzieherverhalten Lernsituationen konstruktiv und effektiv verändern lassen (vgl. vor allem 4.3-4.7).

(4) Handeln im sozial-historischen Kontext: Funktional ist pädagogisches Handeln ein Befähigen zur Situationsbewältigung, und es vollzieht sich in einem bestimmten sozial-historischen Bedingungsfeld ebenso wie die jeweils beteiligten Personen ihrerseits aus bestimmten Umfeldern im Wechselwirkungsprozeß zum gemeinsamen Kontext beitragen. Es ist nicht neu, daß auch Lernsituationen in eben solchem sozial-historischen Bedingungsgefüge stehen. Der Interaktions- und Kommunikationsprozeß strukturiert durch Erziehungsstil, Organisationsform etc. die Lernsituation.Er wird zu einer Bedingung für die Aufnahme und Verarbeitung weiterer Lernerfahrung und schafft also eine weitere sozialhistorische Bedingung.

An der praktizierten Fortbildung wurde vor allem die mangelnde Praxisnähe der Angebote moniert. Konzeptionen, denen die Grundlage einer Defizitanalyse der örtlichen Praxis fehlen, stehen damit wahrscheinlich ebenso in Zusammenhang wie der eher geringe Transfer vorwiegend informativer Angebote.

Der Vorwurf der Praxisferne kann auf doppelte Weise als Kontextdefizit gesehenwerden: einmal durch die minimale Berücksichtigung der Praxissituation

der Erzieher und des historischen Standes der Professionalisierung des Berufes für die Auswahl und Darbietung der Angebote, zum anderen durch die teils mangelhafte konkrete Praxiskenntnis der Dozenten, so daß die Lernsituation selbst damit auch der Praxisferne verfällt. Deshalb kann kaum erwartet werden, daß Informationen sich in Interventionen und Innovationen unter veränderten erschwerten Bedingungen real umsetzen lassen, wenn für einen Transfer nicht die sozial-historischen Bedingungen ins Lernangebot einbezogen sind.

Dieser Mangel kann zum Teil durch Organisationsformen und Vermittlungsstrategien aufgefangen werden, die Partizipationsformen der Teilnehmer verändern und die konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen der Teilnehmer stärker berücksichtigen. Zum anderen aber soll im Sinne eines Kontextes besonders das Lernklima verändert werden, auf dessen Bedeutung und Konsequenzen für verschiedene Formen innovierter Veränderungen schon mehrfach hingewiesen wurde.

Neben den genannten Möglichkeiten bezieht sich auch diese Forderung auf Verhalten, Einstellungen und Rollenverständnis der Dozenten, das in die Lernangebote eingebracht wird.

(5) Implizite und explizite Wert- und Normsysteme:
Den überprüften Fortbildungsangeboten waren die zugrunde liegenden Wert- und Normorientierungen nicht ausdrücklich zu entnehmen. Wohl wurde der Anspruch deutlich, zu einer veränderten Erziehungspraxis beizutragen in Richtung auf mehr Selbständigkeit, Freiheit, Autonomie und demokratisch-sozialem Verhalten - was immer das konkret heißen kann[127]. Wenig klar war bei vielen Fortbildungsprogrammen auch, inwieweit die Teilnehmer der Kurse die dahinter stehen-

127 Ausnahmen waren einige Angebote, deren Thematik die dahinter stehenden Wert- und Normsysteme explizierten - vor allem im Bereich der Religionspädagogik.

den Prinzipien durchschauen können, und ob ihnen ihr eigener Standpunkt dazu transparent werden kann.

Die Transparenz der Werthaltungen etc., die jeglicher Planung und Durchführung von Fortbildungskursen zugrunde liegen, ist so darzustellen, daß sie den Beteiligten zugänglich werden für eine kritische Reflexion.

Der hier vertretene Ansatz lehnt eine auf unkritische Übernahme angelegte oder nur unterstützende Arbeitsweise ab. Es soll ermöglicht werden, den eigenen Standort zu erkennen und seine Verwirklichung in der Erziehungspraxis zu überprüfen. Nur so ist die grundlegende Haltung der Akzeptierung seiner selbst und anderer möglich.
Das kann erreicht werden durch ausdrückliche Thematisierung, durch die Struktur der Themenangebote wie auch durch das gezeigte Vermittlungs- und Lehrverhalten und die in Abhängigkeit davon herauszufordernden kritischen Potentiale der Teilnehmer. Wichtig ist, die Abhängigkeit zwischen den einzelnen Planungs- und Verwirklichungsebenen und -strategien zu erkennen.

Das Menschenbild, wie es in den vorliegenden Ansätzen zum Ausdruck kommt, wird in den Einstellungen und Verhaltensweisen explizit und ist der humanistischen Psychologie und dem holistischen Menschenbild verpflichtet. In den Ansätzen selbst ist die Auseinandersetzung mit den Wert- und Normhaltungen ausdrücklich gefordert, damit jeder Lernende in kritischer Reflexion nur zur Übernahme dessen kommt, was er in eigener Verantwortung seinem impliziten Wertsystem integrieren oder an ihm verändern will.

Auf diesem Hintergrund sind Rollenverständnis und Verhalten, das sowohl die Akzeptierung der eigenen wie der anderen Person ausdrückt, das Echtheit und Vertrauen ermöglicht und Verantwortung fordert in Autonomie und Interdependenz, nicht nur als Verbesserung der Lernsituation und ihres Klimas zu ver-

stehen, sondern gleichzeitig als Vorgänge von Wertvermittlungen ansehen. Diese sind auf ein reflexives kritisch "angepaßtes" Wertsystem in den Personen und deren Ausdruck in den sie umgebenden Systemen zu beziehen, und die potentiellen Schwierigkeiten einer Kompatibilität sind zu erkennen und zu verarbeiten.

Ebenso aber vermitteln die Organisationsformen und didaktische Methoden Werteinstellungen, da in interaktiven Situationen kaum etwas als wert- und normfrei verstanden werden kann. Deshalb ist u.a. ein Supervisions- und Feedbacksystem für Dozenten und Teilnehmer wichtig, um das Verhalten und seine Wirkungen auf die Implikationen zu überprüfen und Veränderungs-, Korrektur- und Erweiterungsprozessen zugänglich zu machen.

(6) Modellcharakter von Handlungen: Im interaktiven Lernsystem hat jedes Verhalten auch Modellcharakter. Vor allem die komplexen Abläufe des sozialen Verhaltens werden auf diese Weise übernommen und tradiert. In der Praxis bisheriger Fortbildung ist das Bewußtsein von der Modellhaftigkeit und Reziprozität interpersonellen Verhaltens noch wenig ausgeprägt. Oftmals scheinen theoretische Informationen und die Art der Vermittlung und/oder das Verhalten des Dozenten in Widerspruch zu stehen und sich gegenseitig zu entwerten.

Durch klare Verhaltensforderungen, Wahrnehmungsschulung und Sensibilisierung für die Wirkungen eigenen und fremden Verhaltens kann die Modellfunktion bewußt gemacht und konstruktiv genutzt werden. Das erhält vor allem im Gruppenlernverfahren Gewicht, da sich die Zahl der möglichen Modelle um die Teilnehmer vermehrt, wenn diese als Partner am Lernsystem partizipieren. Damit kann aber auch der Dozent eine situative Entlastung erfahren. Es wäre wünschenswert, in der Erwachsenenbildung die Gruppenarbeit auch stärker unter diesem Gesichtspunkt zu sehen

und nicht nur unter dem Vorzeichen des Leistungs- und Kommunikationsvorteils. Unter entsprechenden Bedingungen ist für den Bereich des sozial-kommunikativen Lernens die Gruppenarbeit nicht zu ersetzen. Nur im Gruppenkontext kann Erfahrungslernen in seinen einzelnen Dimensionen zu einem integrativen Vorgang werden (vgl. Kap. 4.3).

(7) Organisationsformen und Vermittlungsstrategien: Wie das Vorausgesagte betont, stehen auch Organisations- und Vermittlungsformen in einem interaktiven Lernsystem nicht für sich selbst, sondern sind mitbestimmt in ihrer Auswahl und Anwendung durch die zugrundeliegende Wert- und Normvorstellungen, in der Verwirklichung abhängig von den Einstellungen und Verhaltensweisen der Beteiligten. Das System der Fortbildung könnte so aufgebaut werden, daß in der formalen Struktur die Person- und Erfahrungszentrierung explizit wird. Bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen entsprechen Strategien des Umgangs und der Vermittlung, der Orientierung auf die Zielgruppe und der zu bearbeitenden Problematik. Umgekehrt sind auch Vermittlungsformen denkbar, die mit bestimmten Einstellungen inkompatibel sind. Das bedeutet u.a., daß Grundverhaltensweisen, durch die Beteiligten in das System eingebracht, dieses durchdringen und bestimmen und so die Basis sind, von der her die Verwirklichungselemente ihre Bedeutung und Effizienz erhalten.

Deshalb gilt das interaktive Verhalten als wesentlichster Teil der Vermittlungsstrategien und ist prinzipiell thematisch unabhängig; gleichwohl gibt es Aufgabenbereiche, in denen Verhalten und Thematik als gegenseitige Bedingungen anzusehen sind, z.B. wenn Elemente der Sozialkompetenz explizit thematisiert werden.

Aufgrund dieser Überlegungen wird hier von Basisaspekten didaktisch-methodischen Arbeitens gesprochen. Es wird davon ausgegangen, daß Einstellungen

und Verhalten von Lehrenden und Erziehenden die Basis jeden pädagogischen Vorgangs sind und unter dem Gesichtspunkt der Reziprozität in ihrer Bedeutung kaum zu unterschätzen sind.
Es soll gezeigt werden, welche Konsequenzen diese Zusammenhänge für alle einzelnen Bereiche eines didaktisch-methodischen Modells haben. Diese Basis-Aspekte können in bestehenden Systemen vielleicht nicht immer optimal, aber dennoch verwirklicht werden, wozu auch Rahmenbedingungen ohne allzu großen Aufwand für veränderbar gehalten werden. Das didaktische Basisverhalten kann prinzipiell bei jeder Thematik und Aufgabe zur Erweiterung der Sozialkompetenz beitragen, wenn es annähernd vom "Modell" verwirklicht wird.
Das hier vorgestellte Konzept - aufbauend auf Grundeinstellungen und Verhaltensweisen im Sinne der Rogersvariablen und Verhaltensweisen und Bedingungen der TZI - ist didaktisch praktikabel und zur Förderung eben dieses Basisverhaltens bei der Zielgruppe konstruktiv geeignet (vgl. dazu das 5. Kapitel, das die Durchführung eines Versuches beschreibt).

Wichtig ist dieses Konzept auch unter dem Blickwinkel der Fortschreibung auf weitere Ebenen der Aus- und Fortbildung von Pädagogen, da jeder, der im sozialen Kontext handelt, Modellfunktion für die Betroffenen oder Mitagierenden hat. Da andererseits aber Verhalten nur in Erfahrung und Einübung angeeignet werden kann, ist mit der Erzieherfortbildung eine "unendliche" Innovationsmöglichkeit gegeben[128].

Abb. 1 soll verdeutlichen, daß es wenig ökonomisch ist, nur auf einer Ebene Veränderungen anzuregen, um Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern zu verbessern. Diese Versuche müssen auf die Dauer unwirksam bleiben, wenn nicht auch gleich-

---

128 vgl. ERLER, 1975, 372 in seinen Ausführungen zur Rezension von GOETZE/JAEDE, 1975.

zeitig bei den Lehrenden und deren Ausbildung angesetzt wird, wobei dies sowohl die Aus- wie die Fortbildungsinstitutionen betrifft. Erziehr/Pädagogen Aus- und Fortbildung auf all ihren Ebenen (auch die akademische) wird zum Angelpunkt für konstruktive Veränderungen, da eine Ebene die Wirksamkeit auf der nächsten fördert oder verhindert.

Abb. 1: Innovations- und Wirkungsebenen in ihrer Abhängigkeit

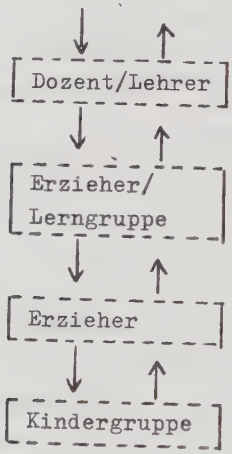
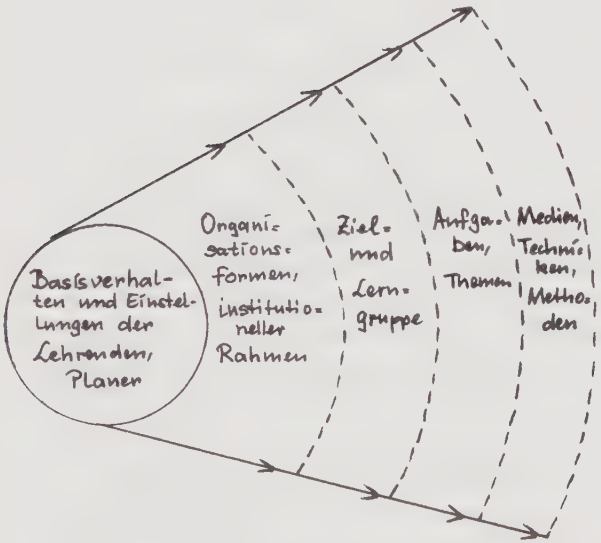


Abb. 2 zeigt zusammenfassend, wie Einstellungen und das Verhalten Lehrender alle weiteren Aspekte eines didaktischen Systems beeinflussen, integrieren oder blockieren können, durch die Einwirkung auf Entscheidungen und Durchführung. In diesem Sinne handelt es

sich um Basisaspekte, die es auszubilden, zu unterstützen und zu überprüfen gilt. Sie bestimmen wesentlich die Effizienz von Lehren und Lernen und sind innovativ für die Erweiterung von Sozialkompetenz ebenso wie für eine prophylaktische Psychohygiene.

Abb. 2: Wirkungsradius des Basisverhaltens



4. Konzeption eines Fortbildungsmodells: Darstellung und Diskussion der einzelnen Elemente

4.1 Organisation eines regionalen institutionellen Rahmens für die Fortbildung von Erziehern

Ausgehend von der Annahme, daß in einem integrativen Lernsystem auch die Organisationsformen und Vermittlungsstrategien - aufgrund ihrer Bezogenheit auf das interaktive Basisverhalten - zur Erweiterung von sozialer und interaktiver Kompetenz beitragen können, konzentrieren sich die weiteren Überlegungen auf die Implikationen und Konsequenzen dieser Prämisse[1] für eine Konzeption von Erzieherfortbildung.

Daraus ergibt sich als leitende Fragestellung für diesen Entwurf:
(1) wie kann eine didaktisch-methodische Konzeption aussehen, die ebenso durch spezifische Lernarrangements und durch definiertes basales Lehrerverhalten, soziale Lernziele, qualitativ und quantitativ optimal erreichen will, wie durch Lernziele, die von den vermittelten Inhalten bestimmt sind?
(2) welche organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen auf institutioneller Ebene sind für die Verwirklichung einer solchen didaktisch-methodischen Konzeption unerläßlich?

Einmal ist damit gefragt, ob das Lernarrangement Ziele nur in Abhängigkeit von der Thematik verwirklichen hilft, oder ob didaktisch-methodische Elemente selbst in einem eingegrenzten Eigengewicht bestimmte Ziele erreichbar machen können. Konkreter ausgedrückt: ist soziale und kommunikative Kompetenz nur zu erweitern durch ein Angebot, das sich didaktisch und thematisch ausdrücklich darauf zentriert, oder können didaktisch-methodische Elemente dies auch durch sich bewirken, wenn der Inhalt des Lernangebotes explizit einen anderen Schwerpunkt setzt.

---

1 vgl. das Vorkapitel und Abb. 2 S. 183.

Zum anderen sollen Struktur- und Organisationsprobleme der Institution Fortbildung diskutiert werden, weil eben durch diese Organisation und Struktur auf institutioneller Ebene der soziale und kommunikative Spielraum für Interaktionen zwischen den einzelnen Institutionen und Individuen festgelegt wird.

Die doppelte Fragestellung knüpft teilweise an die Erkenntnis der Didaktik an, daß zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen ein Implikationszusammenhang besteht[2], also die thematischen Lernziele erst durch eine entsprechende Struktur des Lernangebots realisiert werden können, andernteils soll in bezug auf die Sozialkompetenz, als einer Grundqualifikation menschlichen Handelns, diesem Junktim nur begrenzte Geltung zukommen.

Soziale und kommunikative Grundqualifikationen werden in Lernprozessen sowohl vorausgesetzt als auch intensiviert, weil in diesen Interaktionen die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden immer schon in einer bestimmten bereits vorgefundenen Weise zum Tragen kommen.

Die Intentionen von Organisationsformen liegen daher sowohl in der Thematik als auch in der Organisation und Struktur des Lernfeldes. Beide bedingen sich zwar gegenseitig, können aber dennoch unterschiedlich stark akzentuiert sein.

---

2 Damit werden Anregungen didaktischer Konzepte aus dem Bereich der Schule für die Erwachsenenbildung aufgegriffen. vgl. BLANKERTZ, 1970, 93, 99f; HEIMANN/OTTO/SCHULZ, 1965 und SCHULZ, 1972.

Vor allem ist diese These von W. SCHULZ in seiner revidierten lehrtheoretischen Didaktik als einer kritisch-emanzipatorischen Unterrichtstheorie vertreten worden, die inzwischen durch H. PETERSSEN über die Dimension "Unterricht" hinaus erweitert worden ist auf die in diesem Zusammenhang besonders relevanten Dimensionen Organisation und Interaktion.
vgl. PETERSSEN, 1973; RUPRECHT/BECKMANN,v.CUBE/SCHULZ, 1972.
Für den Bereich der Erwachsenenbildung vgl. TIETGENS/WEINBERG, 1971.

Es wird angenommen, je mehr soziale und kommunikative Kompetenz auch durch die Lernorganisation ermöglicht wird, um so effektiver sind auch andere Lernziele zu erreichen.

Damit wird den "Rahmenbedingungen" Institution und Organisation ein wesentlicher Einfluß auf die Gestaltung und Effektivität von Fortbildungsangeboten zugesprochen. Indirekter Einfluß der Organisation der Institution wird für pädagogische Handlungsfelder angenommen, der begrenzt über die Erzieher als Verhaltensmodelle (z.B. in Kindergärten und über Elternkontakte in die Familien) wirksam wird[3].

Als eine notwendige Bedingung zur Verwirklichung einer mehr erfahrungs- und personorientierten didaktisch-methodischen Fortbildungskonzeption wird ein "kooperativ-integratives Organisationsmodell auf regionaler Ebene" für die Institution Erzieherfortbildung vorgestellt.

Zunächst soll nur die organisatorisch-institutionelle Ebene mit ihren Implikationen und Folgerungen erörtert werden. Dazu wird auf Überlegungen der voraufgegangenen Kapitel zurückgegriffen, die in Postulate zusammengefaßt werden[4].

1. Um Ökonomie und Effektivität der Erzieherfortbildung zu steigern, ist die Kooperation der Fortbildungsträger zu fordern.

Erzieherfortbildung stellt keinen einheitlichen nach bestimmten leitenden Prinzipien durchgängig

---

3 vgl. Abb. 182. Der dargestellte Zusammenhang erfährt hier noch eine potentielle Ausweitung.

4 Die Postulate nehmen - methodisch gesehen - eine vermittelnde Position zu den Ergebnissen im vorigen Kapitel einerseits und dem Modell, das im folgenden entwickelt werden soll, andererseits ein. Daraus kann nicht abgeleitet werden, daß sie alle argumentativ gleichwertig sind.

organisierten Bereich dar. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen hat der Gesetzgeber - bedingt durch die Hoheitsrechte der Länder im Kultur- und Bildungsbereich - keine einheitliche gesetzliche Grundlage für die Erwachsenenbildung in den einzelnen Bundesländern schaffen können. Durch das Fehlen einer gesetzlichen Garantie für einen Bildungsurlaub im sozialpädagogischen Bereich ist auch keine einheitliche arbeitsrechtliche Basis für die Erzieherfortbildung gegeben[5]. Zum anderen konkurrieren die verschiedenen Fortbildungsträger aufgrund des Subsidiaritätsprinzips miteinander. Erzieherfortbildung wird deshalb unter schwer vergleichbaren Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. Konfessions-, Gemeinde-, Verbandsebene usw.) von vielen Institutionen wie: Fachschulen, -akademien, freie Trägerverbände, kommunale Träger, Berufsverbände, Volkshochschulen, Forschungsgruppen u.a.m. geleistet, die teils gar nicht oder nur allenfalls für Einzelaktivitäten zusammenarbeiten.

Was H. SIEBERT für die Erwachsenenbildung allgemein sagt, wird auch für den Teilbereich der Erzieherfortbildung Geltung haben[6]: daß "... Kooperationsformen sehr stark von der Kooperationsbereitschaft einzelner abhängen, so daß der Grad der Zusammenarbeit örtlich sehr verschieden und zufallsbedingt ist" (SIEBERT, 1972, 53). Jeder Ver-

---

5 Einen guten Überblick über den Stand der Erwachsenenbildung in den einzelnen Bundesländern gibt die "Synopse" zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hrsg. Evangelische Erwachsenenbildung; ebenso GERNERT, 1975; GROOTHOFF/WIRTH, 1976. Diese Schriften weisen neben der gesetzlichen Vielfalt auch auf die Schwierigkeiten hin, die durch das Zusammenwirken von Föderalismus- und Subsidiaritätsprinzip in der Erwachsenenbildung bisher zu mehr Konkurrenz als Kooperation geführt haben.
Zum Pluralismusproblem in der Erwachsenenbildung vgl. auch KEIM/OLBERICH/SIEBERT, 1973, vor allem S.13ff und SIEBERT, 1972, 47-59, wo der Autor wichtige Argumente für und wider eine pluaristische Struktur der Erwachsenenbildung aufführt.

6 Diese Feststellung bezieht sich auf die Einsichtnahme in interne Arbeitspapiere von Institutionen der Fortbildung und auf Gespräche und

anstalter macht "seine" Fortbildung und richtet sich dabei an einen ausgewählten und ihm adäquat erscheinenden Adressatenkreis: Schulen an ehemalige Absolventen, Kirchen an ihre Angestellten usf. Als Resultat entsteht eine von Region zu Region sehr unterschiedliche Fortbildungsstruktur, die je nach der Präsenz und Initiative der dort vorhandenen Träger Ballungsgebiete und vernachlässigte Zonen aufweist.
Da sich die Fortbildungsmöglichkeiten eher in Städten zentrieren, hat das zur Folge, daß nicht alle Erzieher potentiell die gleiche Chance haben, Fortbildungsangebote wahrzunehmen. Am meisten sind die benachteiligt, die in abgelegenen Orten der beruflichen Isolation vermehrt ausgesetzt sind und einer Stützung durch Fortbildung am meisten bedürften.

Diese Situation bewirkt weiterhin eine Zersplitterung der beschränkten finanziellen Mittel, was sich unmittelbar auf das Planungs- und Durchführungsniveau der Kurse auswirkt. Erinnert sei an die Beschaffung von Dozenten, Materialien, Medien, Zahl und Vielfalt der Kurse etc.
Ohne den gesetzlichen Rahmen und die Verantwortlichkeit für Fortbildung zu verändern, könnte die desolate Situation wirksam verbessert werden, wenn man sich für ein regionales kooperativ-integratives Modell entscheiden würde.

Die wesentlichen Initiativen beständen darin, daß sich die Fortbildungsträger zur Kooperation entschließen und regionale "Pädagogische Zentren" schaffen würden. Damit könnte eine räumliche, materielle und personelle Zusammenarbeit aller in dieser Region angesiedelten Fortbildungsträger und eine Integration aller bisher einzeln erbrachten Dienste erreicht werden.

Erfahrungen d. Vf. mit Fortbildungsträgern.

Im einzelnen ergibt sich an Bedingungen und Konsequenzen:

(1) Eine Region sollte sich entweder der Gemeindestruktur anpassen (Stadt oder Kreis) oder sich am Einzugsgebiet der Adressaten der bisherigen Fortbildungsträger orientieren. Die damit erhaltene Übersichtlichkeit des Organisationsbereichs kann die Kontakte zur Basis und ihrem Fortbildungsbedarf (Bedarfsanalyse) optimieren, und die in der Region bisher vereinzelt vorhandenen Ressourcen könnten über ihre erweiterte Quantität auch die Qualität erhöhen. Gleichzeitig wäre eine der Praxis angepaßte zeitliche und räumliche Streuung der Kurse möglich, die der ausschließlichen Zentrierung von Fortbildungsmöglichkeiten auf größere Städte entgegenwirken könnte durch eine stärkere Berücksichtigung von "Randzonen".
Außerdem ist anzunehmen, daß eine konkrete Einigung von Fortbildungsträgern auf regionaler Ebene eher erreichbar ist als auf Landes- oder Bundesebene und durch eine größere Transparenz der Kooperationsprozesse und ihrer Folgewirkungen eine stärkere Provokation individueller Initiativen entsteht.

(2) Die Umorganisation und Anpassung der Fortbildung an Regionen erfordert nicht notwendigerweise aufwendige Neubauten. Als Pädagogische Zentren könnten bereits vorhandene Gebäude sinnvoll genutzt werden. Zur Anreicherung des Zentrums könnte eine Zusammenarbeit mit anderen pädagogisch-therapeutischen Diensten (z.B. Erziehungsberatung) erwogen werden.

(3) Die finanzielle Basis derzeitiger Fortbildungsinstitutionen ist durch sehr unterschiedliche Anteile an Eigenmitteln der einzelnen Träger und entsprechend gewährten staatlichen Zuschüssen gekennzeichnet. Durch einen kooperativen Zusammenschluß der Träger könnten die vorhandenen Mittel summiert und konzentriert eingesetzt werden. Doppelausgaben

würden vermieden. Ohne Mehrbelastung der einzelnen Träger könnte zugunsten der Erzieher eine bessere Nutzung vorhandener Ressourcen (personeller und materieller Art) erreicht und die inhaltliche Planung und Durchführung der Kurse stärker von sachlichen Erfordernissen als von den vorhandenen finanziellen Mitteln abhängig gemacht werden.

2. Verbesserte Bedingungen zur Gewinnung geeigneter Dozenten/Mitarbeiter für die Fortbildungsarbeit setzen als Grundlage eine regionale, kooperative Institution voraus.

Aus internen Materialien und in Gesprächen mit Institutionen[7] kann man erfahren, daß diese oft gezwungen sind, auf eine eigene inhaltliche Konzeption von Fortbildung zu verzichten. Zwar werden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, aber wenn keine eigenen Dozenten vorhanden sind, ist die Verwirklichung davon abhängig, ob ein geeigneter Mitarbeiter gefunden werden kann. Selten ist es möglich, einen Referenten für die Mitarbeit über einen längeren Zeitraum zu gewinnen, so daß vielfach ein starker Mitarbeiterwechsel von Kurs zu Kurs die Folge ist. Andernfalls muß auf ein Ersatzangebot ausgewichen werden, damit das zahlenmäßige Mindestsoll an Angeboten nicht unterschritten wird.
Selbst wenn ein Dozent in die Planungskonzeption einsteigt, hängt die Akzentuierung der Thematik von seinen Möglichkeiten ab, die vorher nicht klar bestimmbar sind, und die von der ursprünglichen Konzeption der Institution mehr oder weniger abweichen können. Dieselben Schwierigkeiten treffen für die methodisch-didaktische Planung des Kursus zu.

Außerdem kann von einem Referenten, der nur für ein Referat oder ein spezielles Thema innerhalb eines

---

7 Diese Angabe bezieht sich auf Gespräche und Einsichtnahme d.Vf. in interne Materialien entsprechender Institutionen, die im einzelnen nicht veröffentlicht werden können.

längerlaufenden Kursus gewonnen wurde, kaum erwartet werden, daß er an einer intensiven Vor- und Nachbereitung der Kurse teilnimmt und sich mit seiner Informationsvermittlung intensiv auf die spezifischen Probleme und die Ausgangslage seiner Zuhörer einstellt.
Diese Lage ergibt sich einmal daraus, daß die meisten Dozenten die Mitarbeit in der Fortbildung neben ihrem Beruf leisten, und daß sie andererseits die Adressaten und ihr spezifisches Berufsfeld kaum aus eigener Erfahrung kennen. Dadurch wird eine langfristige Planung verhindert, so daß für die Erzieher ein kontinuierlicher Lernprozeß kaum gewährleistet werden kann[8].

Die Transformation dieses Postulates in die Praxis erfordert folgende Schritte:

(1) Eine aus der Kooperation der verschiedenen Trägerverbände entstandene Fortbildungsinstitution wäre in der Lage, ein hauptamtliches und damit ständiges Mitarbeiterteam zu bestellen. Dies kann sich aus Mitarbeitern zusammensetzen, die bisher in verschiedenen Institutionen solche Funktionen wahrgenommen haben, oder es werden Mitarbeiter für ein Team neu gewonnen, was durch einen kooperativen Zusammenschluß teilweise erst finanziell tragbar werden dürfte.
Durch die Integration aller Mitarbeiter in einem gemeinsamen Leitungsteam des pädagogischen Zentrums könnte dann die Kontinuität der Planung und Durchführung von Kursen gewährleistet werden.

(2) Die Teammitglieder sollten möglichst unterschiedliche wissenschaftliche Qualifikationen mitbringen (z.B. Pädagogik, Psychologie, Soziologie,

---

8 Die Auswirkungen des Organisationsmodells für den Lernprozeß werden unter 4.3 und 4.4 - die Gruppe als Lernbedingung und die Funktionen des Fortbildungsdozenten - angesprochen.

Statistik etc.), um für die Teamarbeit eine breite fachliche Arbeitsgrundlage zu schaffen und eine vielgestaltige Erzieherfortbildung zu ermöglichen. Wenigstens ein Mitglied sollte eine besondere Qualifikation für Praxisberatung/Supervision aufweisen können.
Über diese Anforderungen hinaus ist es im Sinne eines person- und erfahrungszentrierten Ansatzes notwendig, daß jeder einzelne Teamer einen gewissen Grad an sozialer und kommunikativer Kompetenz und Kooperationsbereitschaft verwirklicht, der einmal im Team selbst ein Klima der Akzeptierung und des Vertrauens als Basis für die Zusammenarbeit schafft, zum anderen aber auch Modellfunktion für die Zusammenarbeit mit den Erziehern und für die Erzieher untereinander übernehmen könnte (vgl. ZÖCHBAUER/ HOEKSTRA, 1974, 14-16).

(3) Kurz zusammengefaßt wären die Hauptaufgaben des Teams die Programmgestaltung, Planung und Begleitung und teilweise auch Durchführung der Kurse, Evaluation der Fortbildung sowie Praxisberatung und Supervision der Erzieher.
Ebenso kann ein solch ständiges Mitarbeiterteam zur Integration weiterer Dozenten/Referenten sowie der Teilnehmer entscheidend beitragen. Durch die Mitarbeit der Teamer in Kursen als Dozenten reduziert sich der finanzielle Aufwand für die Träger der Kooperation.
Vor allem aber kann nur so eine erfahrungs- und personzentrierte, d.h. auf die konkrete Praxis und die in ihr Tätigen abgestimmte Fortbildung geleistet werden und das geforderte "Basisverhalten" der Dozenten sich in der Organisationsform fortsetzen und niederschlagen. Das Team kann in der Institution eine Funktion erhalten, wie sie einer Lerngruppe im TZI entspricht (vgl. S. 161ff dieser Arbeit).

(4) Die Fremdheit zwischen Dozenten auf Honorarbasis und Team einerseits und den Teilnehmern an der Fortbildung andererseits könnte durch die kooperativ-integrative Funktion des Mitarbeiterteams aufgefangen werden. Die Realistik gegenseitiger Erwartungen kann durch die Bekanntheit von Teamern und Erziehern einer Region gesteigert werden zugunsten eines konstruktiven Arbeits- und Lernklimas.

(5) Die Kenntnis der Praxisstätten des Einzugsbereichs ist Voraussetzung für eine wünschenswerte Kooperation zwischen Erziehern und ständigen Mitarbeitern und um einen Transfer der Lernerfahrungen aus den Kursangeboten in die Kindergartenpraxis überprüfen und stützen zu können.

3. Praxisnahe Fortbildung und Praxisberatung der Erzieher fordert eine Institution auf regionaler Ebene.

In den vorne angeführten Befragungen zur Erzieherfortbildung beanstandeten Erzieher den mangelnden Praxisbezug von Dozenten der Aus- und Fortbildung[9]. Die Erzieher sehen darin einen ursächlichen Zusammenhang mit der teilweise als unzureichend empfundenen Vorbereitung auf die Praxisprobleme und die fehlende Unterstützung bei Schwierigkeiten im Arbeitsbereich durch Fortbildung. Dieser Mangel kann durch eine Organisationsstruktur geändert werden, die regional eine Kooperation zwischen Fortbildungsteam und Erziehern gestattet und den Kontakt zu den Praxisstätten ermöglicht.

(1) Durch die Kenntnis der regionalen Praxisstätten, in denen die Erzieher arbeiten, die als potentielle Adressaten der Fortbildung gelten, kann Praxis und Fortbildungsarbeit besser verknüpft und Erziehern

---

9 Dieser Praxismangel wird von Lehrern der Fachschulen für Sozialpädagogik in Befragungen ebenfalls bedauert.
vgl. v. DERSCHAU, 1974, 50f.

konkretere Hilfe angeboten werden. Das ist nur möglich aufgrund einer umfassenden Praxiskenntnis der Fortbildungsdozenten, die sich nicht nur auf allgemeines Wissen und die Praxisbedingungen von Erziehern beschränkt, sondern eine umfassende Einsicht in die komplexe Feldsituation von Erziehern auf Erfahrungsgrundlage einschließt.

(2) Die Kenntnis der Praxisstätten kann über Beobachtung und Analyse der sich dort vollziehenden Arbeitsweisen eine wichtige Grundlage für die von Erziehern in Befragungen geforderte Praxisberatung werden.
Zum anderen bieten Beobachtung und Analyse des Geschehens im Praxisfeld des Kindergartens Chancen, die Wirksamkeit von Inhalt und Methoden der Kursarbeit (Evaluation) vor Ort zu überprüfen und entsprechend der Ergebnisse weiterzuentwickeln, bzw. die Planung durch Beobachtungs- und Analyseergebnisse zu ergänzen[10].
Die Integration einer institutionalisierten Praxisberatung in das Fortbildungskonzept ermöglicht einerseits eine gegenseitige Korrektur von Konzepten der Fortbildung und der Praxis, zum anderen ist eine solche Einbindung weniger aufwendig in bezug auf Zeit und Finanzen, als wenn Sondereinrichtungen dafür etabliert oder Erzieher wegen mangelnder Gelegenheit auf eine Beratung verzichten müssen und die Erziehungspraxis darunter leidet.

---

10 vgl. dazu die Forderungen der Kölner Erzieherbefragung FRÜTEL, 1975, in dieser Arbeit S.50ff. Es erscheint dennoch zu wenig, sich nur auf Erzieherbefragungen für die Planungen von Fortbildung zu verlassen, da angenommen werden muß, daß z.B. Interaktionsbeobachtungen und -analysen in Kindergärten auf Defizite oder starre Verhaltensmuster hinweisen könnten, die Erziehern nicht unbedingt als Mangel bewußt sein müssen. Darauf verweist z.B. TAUSCH, A., 1968, 267-279, in ihrer Untersuchung zur sozialen Interaktion in Kindergärten, wenn sie feststellt, daß Erzieher ihr Ausmaß an befehlendem Verhalten gegenüber Kindern unterschätzen und ihr freundliches Verhalten überschätzen.

(3) Praxisberatung impliziert immer Formen von Praxisanleitung. Sie kann daher zur Verbindung werden zwischen den momentan voneinander getrennten Institutionen der Aus- und Fortbildung von Erziehern.

Besonders für Berufspraktikanten und -anfänger könnte Praxisberatung zur institutionalisierten Brücke werden zwischen mehr theorie- und mehr praxisorientiertem Lernen. Gleichzeitig wären damit die Ausbildungsstätten von dem für sie teilweise bedrückenden Mentorenproblem für die Berufspraktikanten entlastet (vgl. v.DERSCHAU, 1974, 71ff). Durch ein Zusammenwirken von Ausbildungslehrkräften und Supervisoren der Fortbildung könnten die Erzieher eine wichtige Hilfe erhalten zur kritisch-konstruktiven Verarbeitung der Berufserfahrungen.
Rückwirkend könnten diese Kontakte für die Ausbildungsstätten zur Innovation werden für einen praxisorientierten Unterricht.

(4) Diese mehrfachen Formen der institutionalisierten Praxisorientierung (Praxiskenntnis, -analyse, -beratung etc.) könnten es auch den Erziehern erleichtern, mit der Institution Fortbildung zusammenzuarbeiten. Gegenseitige Akzeptierung und Vertrauen hängen u.a. auch von der Interaktionshäufigkeit ab, die zu einer wichtigen Komponente für Innovationen im Verhaltensbereich wird. Regionale Institutionen können die Kontakthäufigkeit eher steigern und aus der Anonymität heraustreten und durch personalisierte Kontakte verhindern, daß die Institution sich der Basis entfremdet und als Selbstzweck erlebt wird.

4. Um bessere Teilnahmebedingungen für die Teilnehmer zu erreichen, ist eine veränderte Organisation der Fortbildungskurse anzustreben.

In den genannten Befragungen[11] forderten Erzieher eine veränderte Organisation der Fortbildungskurse vor

---

11 zu den Befragungen siehe S. 46ff dieser Arbeit.

allem in folgenden Punkten: Kleingruppenarbeit, kontinuierliche und prozeßorienterte Angebote, keine zu lange Abwesenheit von Wohnort oder Praxisstätte. Durch die vorgeschlagene Organisation könnten diese Forderungen leicht eingelöst werden.

(1) Ein regionales Fortbildungszentrum ist für die Erzieher leichter erreichbar; daher reduzieren sich die Anfahrtswege und der zeitliche und finanzielle Aufwand für die Fortbildungsteilnehmer[12].
Nicht zu unterschätzen sind weitere Teilnahmehindernisse, wie der fehlende Anspruch auf Bildungsurlaub und der Mangel an Vertretungskräften u.a.m., die aber durch eine regionale und zeitlich veränderte Struktur der Angebote kompensiert werden könnten[13].

(2) Die Kurse können regional so angeboten werden, daß nacheinander alle Mitarbeiter eines Kindergartens Fortbildungsangebote wahrnehmen können, um sich eine ähnliche Erfahrungs- und Wissensbasis zu schaffen und dadurch die fachliche Zusammenarbeit zu verbessern.

(3) In einer nicht zu klein gefaßten Region ist eine personorientierte Differenzierung der Fortbildungsangebote nach Ausbildungsgrundlage und Funktion in der Erziehungspraxis möglich.
Die Berücksichtigung dieser Ausgangslage ist wichtig für eine angemessene Aufbereitung des Lehr- und Lernprozesses und unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung. Ziel ist es, jede Mitarbeitergruppe (z.B. Sozialpädagogen, Erzieher, Kinderpflegerinnen etc.) im sozialpädagogischen Bereich bestmöglichst zu fördern und jeden "dort abzuholen, wo

12 vgl. auch 4.2 dieser Arbeit, S. 214ff.

13 Diese Zwischenlösung kann die Politiker bzw. die Tarifpartner nicht davon entbinden, für die angedeuteten Mängel und Konflikte gesetzliche Lösungen zu finden und durchzusetzen.

er steht"[14]. Das spricht nicht grundsätzlich gegen übergreifende Kurse mit Mitarbeitern aller Professionalisierungsgrade zu spezifischen Themen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Mitarbeiter sind aber zu reflektieren und zu akzeptieren, damit jeder seine Fähigkeiten entwickeln und Interessen verfolgen kann ohne Unter- oder Überforderung. Partnerschaftlichkeit und Kollegialität zeigen sich dann in Wertschätzung und Nutzung der jeweiligen Kompetenz. Der Wunsch nach kollegialen Kontakten und Erfahrungsaustausch ist durch die räumliche Begrenzung der Region auch über die Kurse hinaus zu verwirklichen.
Gemeinsame Aktivitäten verschiedener Kindergärten können angeregt und gefördert und eine begrenzte sich gegenseitig ergänzende Spezialisierung unterstützt werden[15]. Im Sinne einer stärkeren Professionalisierung des Berufes wäre eine solche Entwicklung auch durch die regionale Organisation der Institution zu fördern.

(4) Durch die räumliche Nähe des Fortbildungszentrums und die Möglichkeit, jederzeit ein Fortbildungsteam erreichen zu können, kann die Isolierung von Fortbildungsmaßnahmen, als eines von der Alltagsarbeit abgehobenen Angebotes, zugunsten einer Integration von Berufsarbeit und Fortbildung, vermieden werden. Durch das Angebot der Erzieherberatung kann sich eine ständige Rückkopplung zwischen Fortbildung und Erziehungspraxis entwickeln, die eine stärkere gegenseitige Wechselwirkung der Institutionen bewirkt.

---

14 vgl. dazu auch 2.3.3, S. 64/65 dieser Arbeit, wo ausführlicher zum Problem der ausbildungsdifferenzierten Fortbildung Stellung genommen wird.

15 vgl. die Ausführungen zur Professionalisierung, S.39 dieser Arbeit.

5. Eine kooperativ-integrative Institution ist Voraussetzung für eine stringentere didaktisch-methodische Planung zusätzlich zu den bisher vorherrschenden inhaltlichen Überlegungen der Fortbildungsträger.

Wie in der Analyse der Programme von verschiedenen Fortbildungsträgern bereits dargelegt worden ist, legen die Träger meist inhaltlich orientierte Konzepte vor. Dadurch gerät die Fortbildungsarbeit in Widersprüche. Einerseits wirkt der jeweilige Dozent vielfach nicht an der Konzepterstellung mit und setzt daher in seiner Lehrtätigkeit andere Akzente, andererseits sind die Träger bei der Themenwahl oft vom Angebot der Dozenten abhängig. Eine Integration verschiedener Konzepte ist nur über intensive vorherige Zusammenarbeit möglich, die meist nicht gegeben ist. Auf diese Weise gerät der tatsächliche thematische Schwerpunkt eines Kurses leicht mit dem Planungskonzept in Konflikt sowie mit den evtl. Erwartungen der Teilnehmer.
Diesem Dilemma könnte die vorgeschlagene Umstrukturierung der Fortbildung entgegenwirken.

(1) Durch ein ständiges Fortbildungsteam kann eine kontinuierliche auf die Region bezogene Orientierung der Planung inhaltlich besser Erzieherwünsche und Praxiserfordernisse aufgreifen und diese in thematischen Schwerpunkten selber anbieten, oder durch die erweiterte finanzielle und organisatorische kooperative Ausgangsbasis längerfristig Dozenten assoziieren.

(2) Zugleich kann ein solches Regelsystem (Fortbildung-Praxis) eine realitätsgerechtere und längerfristig aufbauende Planung ermöglichen, die durch das Rückkopplungssystem eine permanente Modifizierung auslöst. Aufbauende Planung sollte sich nicht nur in Fortsetzungskursen ausweisen, die ausdrücklich als aufbauend angezeigt sind, sondern auch in Erfahrungs- und Inhaltskomplexen, deren methodisch-didaktisches Angebot für die Teilnehmer themenübergrei-

fende Zusammenhänge zwischen ihnen sichtbar werden läßt. Kurse, innerhalb eines gewissen Zeitraumes angeboten, stehen dann nicht isoliert neben- oder nacheinander, sondern geben einen Einstieg in die Komplexität und Vielfältigkeit von Bedingungsgefügen, Abhängigkeiten, Theorien etc.
Damit bietet sich die Möglichkeit, einen Schwerpunkt in seiner theoretischen und praktischen Differenziertheit darzustellen und verkürzende Einseitigkeiten zu verhindern. (Innerhalb eines Kurses kann der Versuch, die Vielfalt theoretischer Ansätze oder unterschiedlicher Praktiken deutlich zu machen, bei den Teilnehmern erhebliche Verwirrung auslösen. Über einen längeren Zeitraum verteilt, ist die Differenzierung besser zu bewältigen.)

(3) Über dies ist es notwendig, eine einheitliche didaktisch-methodische Konzeption zu entwickeln, die weniger von Kurs zu Kurs der Zufälligkeit und der Ausrichtung eines einzelnen Dozenten überlassen ist. Dieser Forderung ist nur durch ein Team ständiger Mitarbeiter nachzukommen. An die Institution lose assoziierte Dozenten wären dann zwar zu verpflichten, sich in vorherigen Kontakten mit dem Team über eine solche Konzeption auseinanderzusetzen, um sich integrieren zu können. Gleichzeitig würden sie aber auch eine Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Kursen erfahren und die Entlastung, für die vielfältigen Aufgaben in der Fortbildung nicht auf sich allein verwiesen zu sein.
Die Effizienz der Fortbildungsmaßnahmen, ihre Überprüfung und Korrektur, wäre ebenfalls unter den genannten Bedingungen zu steigern.

(4) Die Kooperation der verschiedenen Trägerverbände beinhaltet keinen Zwang zur Nivellierung von Standpunkten oder totalem Verzicht auf spezifische Differenzierung in Kursthemen. Unbeschadet einer Zusammenarbeit über weltanschauliche, politische oder

andere Grenzen hinweg, kann auf einer gemeinsam zu erarbeitenden Basis, wie sie sich z.B. in den dargestellten theoretischen Ansätzen von ROGERS und COHN anbieten, jeder Träger ihm spezifische Angebote in die Planung einbringen (z.B. religionspädagogische Kurse der Kirchen etc.). Darüber hinaus können für spezielle, ergänzende Angebote Teilnehmer gezielt angesprochen werden.

(5) Regionale Planung kann durch eine bessere Übersicht über die personale Ausstattung der im Einzugsbereich liegenden Praxisstätten eher abschätzen, wie oft ein Fortbildungsangebot wiederholt werden muß, bzw. wie stark nach Vorbildung der Teilnehmer zu differenzieren ist, um potentiell alle Mitarbeiter in den Kindergärten zu erreichen.
Es ist anzunehmen, daß der Aufwand, nacheinander alle Mitarbeiter der Praxisstätten anzusprechen, für die Effektivität der Kurse in der Praxis günstiger als, als wenn nur der eine oder andere Erzieher aus einem Betrieb erreicht wird, dem dann die Weitergabe der Kursergebnisse und -erfahrungen neben der Umsetzung durch ihn selbst, übertragen wird[16].

---

16 Das wird vor allem von Bedeutung unter dem Gesichtspunkt "Transfer", denn Gespräche mit Erziehern machen auf erhebliche Schwierigkeiten mit der Umsetzung von Lernerfahrungen in die Praxis aufmerksam.
Das deutet sich auch in den Evaluationsergebnissen an, die SCHMALOHR, 1974, 170ff, zum Modellversuch in NRW vorlegt. Es scheint schwierig zu sein, Lernerfahrungen im realen Kontext in Verhalten umzusetzen, wenn dies nicht schon vorher intensiv unter annähernd "normalen" Bedingungen erprobt wurde.
Hinweise dazu gibt auch die kritische Diskussion um den Sinn gruppendynamischer Trainings - vgl. GIERE, 1970, 282-302.
Zu bedenken sind dazu auch Ergebnisse der Kleingruppenforschung, die besagen, daß ein Individuum nur dann seine Haltung ändern kann, wenn auch die Gruppe - hier die Kollegen - zur Änderung bereit ist. vgl. LEWIN, 1947, 5-41;
Zur Haltungsänderung genügen Aufklärung und kognitives Lernen nicht, da Verhalten mit den Normen der Bezugsgruppe zusammenhängt und deshalb nur mit und durch die Gruppe verändert werden

(6) Um die regionalen Fortbildungsangebote zu ergänzen und zu erweitern und durch eine zu starke Konzentration auf die Region die Entwicklung einer "Ghettomentalität" zu verhindern, wäre in größeren Abständen die Durchführung von Informationsveranstaltungen oder spezieller fakultativer Angebote für Interessierte auf überregionaler Ebene denkbar und wünschenswert. Solche Maßnahmen könnten entweder durch die Zusammenarbeit mehrerer Regionen initiiert und getragen werden oder durch berufliche Fachverbände und an der Kooperation beteiligte Trägerverände. Damit könnten Wünsche aufgegriffen oder Defizite ausgeglichen werden, die die Verwirklichungsmöglichkeiten einer Region übersteigen. Von solchen übergreifenden Kontakten und Informationen können auch Impulse für die regionale Arbeit erwartet werden, und gesellschaftliche Bezüge pädagogischer Arbeit könnten auch auf formaler Ebene ins Bewußtsein rücken.

6. Die Intensivierung und Erweiterung der Evaluation in der Erzieherfortbildung bedarf einer veränderten organisatorischen und institutionellen Struktur der Institution Fortbildung.

Soweit aus internen Materialien von Fortbildungsträgern und aus Modellberichten[17] entnommen werden kann, wird Evaluation, wenn überhaupt, meist nur als Erfolgsmessung am Ende eines Kursabschnittes vorgenom-

---

kann. vgl. SHERIF,M./SHERIF,C.W., 1965. Weitere Hinweise gibt SJØLUND, 1974, 174ff auf experimentelle Ergebnisse, die zeigen, daß ein einzelner wenig Chancen hat, sich in einer Gruppe ohne deren Mitwirkung oder Tolerierung in seinem Verhalten zu ändern; das könnte dann auch heißen, daß ein einzelner die Gruppe kaum beeinflussen kann, ihr Verhalten zu ändern, es sei denn, es gelingt ihm, sie am Entscheidungsprozeß zu beteiligen, was für Erzieher unter Kollegen äußerst schwierig sein dürfte. vgl. ZANDER,1950, 9-12.

17 vgl. SCHMALOHR, 1974, 169ff; ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 145f; PRIOR/OELKERS, 1975.

men. Im Interesse einer permanenten, konzeptuellen und methodischen Verbesserung der Fortbildung wäre eine Erweiterung der Evaluationsfelder auf die Voraussetzungen und Prozesse der Kursarbeit ebenso wünschenswert wie die Erweiterung des dazu verwendeten Instrumentariums. Soweit es sich nicht um geförderte Modell- und Forschungsmaßnahmen handelt, ist in der bisherigen Praxis die Evaluation und ire Durchführung dem Ermessen und Erkenntnisinteresse des jeweiligen Dozenten überlassen.
Formen der Kontext- und Prozeßevaluation und/oder längerfristige Erfolgsmessungen bzw. Überprüfungen des Transfers am Arbeitsplatz etc. können bei der jetzigen Organisationsform von Fortbildung nicht durchgeführt werden.
"Handlungsaktivierende Evaluation" (vgl. WULF, 1974, 207) ist effektiv und ökonomisch sinnvoller zu leisten, wenn das gesamte Evaluationsfeld überschaubar eingegrenzt (Region) ist und ständige Mitarbeiter sowohl an einer Selbstevaluation (vgl. WULF, 1974, 204-207) als auch an Entscheidungshilfen zu langfristiger konzeptueller Arbeit und für bildungspolitische Innovationen interessiert sind. Aufgrund der kooperativen Arbeitsweise kann die Datenerhebung und -verarbeitung von Praktikern und Teamern gemeinsam geleistet werden. Durch die Art des Vorgehens ergeben sich weitere Ansatzpunkte für Rückkopplungsprozesse, die auch interaktive Prozesse auf der formal-organisatorischen Ebene möglich machen und nicht nur wertschätzende und akzeptierende Haltungen auf allen Beteiligungsebenen verstärken, sondern auch einen Beitrag zur Professionalisierung der Erzieher leisten.

(1) Deshalb bietet regionale Fortbildung ein begrenztes Evaluationsfeld, in dem Erfolgsmessungen und Transferkontrollen am Arbeitsplatz wie in den Kursen durchgeführt werden können, und die in kontinuierlichen Abständen am Ende des Kursus, nach 3

und 6 Monaten etwa wiederholt werden können. Durch die angenommene intensivere Kommunikationsstruktur zwischen den Praxisstätten und der Fortbildungsinstitution ist eine erhöhte Bereitschaft zur Mitwirkung bei den Erziehern zu erwarten. Die Wahrscheinlichkeit wird zunehmen, wenn Erzieher in weiteren Veranstaltungen und in der Praxisberatung die Berücksichtigung ihrer Rückmeldung erleben und sie von dem zusätzlichen Arbeitsaufwand für ihre Arbeit und ihre Professionalisierung profitieren.

(2) Die Überprüfung der Fortbildungsarbeit setzt - wie schon betont - ein ständiges Mitarbeiterteam voraus, das die Daten erhebt, verarbeitet und für die künftige Arbeit nutzen kann. Eine Kontinuität der Mitarbeiter, die den Arbeitsaufwand leistbar macht und die räumliche und thematische Begrenzung der Evaluation müssen zusammenkommen, damit die Forderung nach vermehrter und erweiterter Evaluation realisierbar wird.

(3) In der praktischen Durchführung könnte die Wirkungsforschung außerhalb der Fortbildungskurse mit Praxisanalysen und -beratung gekoppelt werden.

Erzieher wären zu befähigen, einen Teil der Daten z.B. durch Beobachtung, Prozeßberichte, Fragebögen etc. selbst zu erheben. Das hätte einmal zur Folge, daß die Datenerhebung ökonomisch - ohne zusätzliche Arbeitskräfte - erfolgen kann und dem Fortbildungsteam eine exakte Einsicht in die Praxissituation ermöglicht wird; zum anderen provoziert die Verwendung empirischer Instrumente die Reflexion und Überprüfung der eigenen Arbeit bei den Erziehern. Durch das Erkennen von Einseitigkeiten, Defiziten etc. kann teilweise eine kognitive Umstrukturierung der Arbeitsstile eingeleitet werden[18], die dann in der

---

18 vgl. zum Begriff der kognitiven Umstrukturierung - der mit Erfolg in der Verhaltenstherapie angewandt wird - beispielsweise REISS, 1976, bes. 149-150.

Praxisberatung aufzugreifen und zu unterstützen wäre.

(4) Fortbildungszentren könnten eine Relaisfunktion erhalten und zu einem Verbindungsglied zwischen Forschung und Lehre einerseits und pädagogischer Praxis andererseits werden. Beide Ebenen könnten in den Zentren in einen Interaktionsprozeß eintreten, der für die Forschung die notwendige Praxisorientierung erschließt und erhält und die Praxis vor einem unkritischen Pragmatismus bewahrt. Konkret bietet es sich an, daß sich z.B. Hochschulen, Fachhochschulen an der Evaluation für weiterführende Forschungsvorhaben beteiligen, oder daß die Fortbildungszentren von Zeit zu Zeit Ergebnisse ihrer Arbeit und Anregungen publizieren und sie den Hochschulen zur Weiterentwicklung zur Verfügung stellen.

(5) Die stärkere Einbeziehung der Evaluation in die Fortbildungsarbeit kann außerdem wertvolle Hinweise für die Ausbildungsstätten für Erzieher geben und das Bemühen um eine bessere Praxisvorbereitung während der Ausbildung durch Daten unterstützen. Auch hier bieten sich weitere Ansatzpunkte für eine engere Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen, die letztlich zu einer weiteren Verbindung von Theorie und Praxis führen können.

Eine stärkere Verbindung zwischen Theorie und Praxis sowie die Intensivierung von Interaktion und Kooperation verschiedener institutioneller Ebenen hat formale organisatorische Veränderungen zur Voraussetzung. Die Verwirklichung dieser Anregungen fordert Strukturen, die Institutionen flexibel und kompatibel machen mit dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie stehen und mit den unterschiedlichen "Zwecken", denen sie dienen sollen (z.B. Adressaten, Kindergärten, Familien, Ausbildung, Forschung, Lehre, Bildungspolitik etc.), um Innovationen und

Initiativen zu entwickeln und aufgreifen zu können.
Die Beschränkung auf das Machbare scheint notwendig, da es "unter den derzeitigen bildungspolitischen Gegebenheiten wenig realistisch [wäre], davon auszugehen, daß in nächster Zeit eine grundlegende Veränderung in der Ausbildung für die sozialpädagogische Praxis erreichbar ist, dagegen sind Hinweise, Verbesserungen und Reformen" in den Grenzen des Bestehenden möglich (v. DERSCHAU, 1974, 10).

4.2 Zeit und Raum, wesentliche Faktoren der Kursstruktur

Gelingen und Effektivität von Fortbildungsveranstaltungen hängen nicht nur vom guten Willen der Teilnehmer und der Dozenten ab, sondern sind wesentlich bestimmt von den konkreten materiellen und institutionellen Bedingungen, unter denen sie stattfinden.

Zwei Bestimmungsstücke - Raum und Zeit -, die in der Planung und Durchführung derzeitiger Fortbildungspraxis oft von pragmatischen Notwendigkeiten bestimmt sind, sollen auf ihren möglichen Zusammenhang mit Lernvorgängen bedacht werden.

Soweit ersichtlich, gibt es zu den Planungselementen Raum und Zeit als Lernbedingungen für soziales Lernen mit Erwachsenen keine befriedigenden empirisch gesicherten Hinweise aus der sozialwissenschaftlichen Forschung[19]. Auch die Lernpsychologie in ihren

19 Zur weiteren Reflexion bieten sich Untersuchungen etwa zum Bio-Rhythmus an, die auf Intervallkurven (z.B. Denken und Konzentration im neunzig-Minuten-Rhythmus) aufmerksam machen, die aber in ihren Konsequenzen für Lernvorgänge noch nicht untersucht sind. vgl. GAY-GAER, 1976, 58-63, oder erste Untersuchungsergebnisse von FOLKARD und seinen Mitarbeitern, die zeigen, daß das Kurzzeitgedächtnis für Lernleistungen am Vormittag und das Langzeitgedächtnis am Nachmittag besser funktioniert (vgl. Psychologie heute, 7, 77, 7f).
Ähnliche Hinweise gab es aus medizinischer Sicht

verschiedenen theoretischen Ansätzen hat in den l letzten 90 Jahren sehr viel mehr nach den allgemeinen Lerngesetzen gefragt als nach den differentiellen Bedingungen des Lernens[20].

Insgesamt muß davon ausgegangen werden, daß zuverlässige Erkenntnisse über das komplexe Bedingungsgefüge von Lernvorgängen - im Praxisfeld selbst erhoben - fehlen. Generalisierungen und Schlußfolgerungen von einfachen Situationen auf komplexere oder Hinweise, die aus anderen Fragestellungen abgeleitet werden, sind prinzipiell nur mit größter

---

bei der Diskussion um die Ganztagsschule. Es wurde von einer biologischen Tages-Leistungskurve ausgegangen, die in Beziehung gesetzt wurde zu schulischen Fehlleistungen (z.B. Häufigkeit von Schreib- und Rechenfehlern etc.). Eine entsprechende Berücksichtigung bei der Festsetzung von Unterrichtszeiten wurde gefordert, vgl. GASSE, 1963; HELLBRÜGGE/RUTHENFRANZ/GRAF, 1960.

Die Frage nach dem Raum wird in der gruppendynamischen Literatur oder der Pädagogischen Psychologie kaum gestellt. vgl. THIELE, 1972, 738: nach ihm sind Raumgröße und Anordnung von Schülern im Raum als Faktoren für die Optimierung pädagogischer Kommunikation bisher nicht Gegenstand von experimentellen Untersuchungen gewesen. Es ist nur die Rede vom Raum, wenn es um einen Wechsel zwischen Klein- und Großgruppen, Arbeitsgemeinschaft und Klasse geht u.ä., deren Einfluß auf die Lerneffizienz befragt wird. Die Räumlichkeit als mögliche Einflußvariable wird außer acht gelassen. Die Pädagogische Psychologie scheint vom Klassenraum als einer gegebenen Größe auszugehen, der von der Forschung nicht eigens als Lernbedingung in das Design einbezogen und kontrolliert wird. vgl. als Beispiel für andere: SJØLUND, 1974, 203ff; KLAUSMEIER/RIPPLE, 1973; WEINERT/GRAUMANN/HOFER, 1974.

Für das Lernen mit Erwachsenen gibt es - soweit bekannt -noch keine Untersuchungen zu Zeit und Raum im Sinne dieser Arbeit, mit Ausnahme einiger Ansätze in der Klinischen Psychologie, die sich aber auf dyadische Situationen im therapeutischen Bezugssystem beziehen und deshalb hier kaum in Betracht kommen. vgl. STROTZKA, 1975, 342; MINSEL, W.R., 1974, 99-100.

20 Lerntheorien untersuchten beispielsweise den Faktor Zeit im Hinblick auf Gedächtnisleistungen; Zeiteinfluß auf das Bekräftigungslernen,

Vorsicht möglich[21].

Dennoch stellten sich in vielen lernpsychologischen Untersuchungen[22] gewisse Konvergenzen über regelhafte Zusammenhänge zwischen Faktoren und Mechanismen heraus, die bei Lernvorgängen beteiligt sind und für Ausbildungsprozesse mindestens heuristischen Wert haben. Diese sollen im folgenden an geeigneter Stelle - mit aller gebotenen Vorsicht - einbezogen werden.

Ähnlich unergiebig sieht es mit Forschungsergebnissen aus der Kleingruppenforschung, Kommunikations- und Interaktionsforschung und der Wirkungsforschung der Massenkommunikation aus (vgl. IRLE, 1975; DRÖGE/WEISSENBORN/HAFT, 1969).

Dieser Mangel der Forschungslage soll nicht zum Verzicht auf anregendes Nachdenken über die möglichen

---

Bestand einer konditionierten Verhaltensweise bis zu ihrer Löschung, Lösungsdauer für eine bestimmte Aufgabe usw.; Fragen, die mit Lerngesetzen und weniger mit Lernbedingungen zusammenhängen.
vgl. HILGARD/BOWER, 1970.

21 Außerdem sind Grundlagenforschungen, experimentelle Paradigmen und Laborversuche durch die künstlich vereinfachten Situationen in ihren Ergebnissen nicht unmittelbar und nur sehr begrenzt für das Verstehen und die Gestaltung komplexer menschlicher Lernvorgänge einzusetzen. Die Komplexität realer Lernsituationen müssen gegenüber Laborversuchen, bei denen unter eingeschränkten Umwelt- und Interaktionsbedingungen eine Variable erforscht wird (die bei Übertragung auf das "normale" Lernfeld ein übermäßiges Gewicht erhalten kann), mit einem vielfältigen Ineinanderwirken zahlreicher Variablen rechnen, in denen die Relation zwischen zwei oder drei Faktoren nicht eindeutig festzumachen ist. Durch den je speziellen Kontext, in dem das jeweilige Experiment abläuft, die variierenden Untersuchungsdesigns etc., muß zudem mit unterschiedlichen Ergebnissen gerechnet werden. Da die meisten Experimente nicht repräsentativ sind, ist der Aussagewert und die Generalisierungsmöglichkeit eingeschränkt.
vgl. dazu ARGYLE, 1972, 20f; SKOWRONEK, 1975, 83ff, 202ff.

22 vgl. GAGNÉ, 1969 und HILGARD/BOWER, 1970, die beide eine gute Übersicht anbieten.

Einflüsse von Raum und Zeit auf die Effektivität von Lernprozessen führen.
Deshalb wird im folgenden auf Erfahrungswerte aus der Praxis und einem reflektierten Alltagswissen zurückgegriffen. Die daraus formulierten Annahmen sollen nur Hinweischarakter auf mögliche Konsequenzen haben und evtl. zu Feld- und Wirkungsforschungen anregen, die zu sicheren Grundlagen für Planung und Handlung führen könnten.

Es wird als wahrscheinlich angenommen, daß der Verzicht auf einen reflexiven Umgang mit Raum und Zeit als Lernbedingungen Rückwirkungen auf die gesamte Lernsituation hat.

1. Der Raum

(1) Der Veranstaltungsraum weckt oder verhindert durch seine Gestaltung negative Assoziationen mit schulischer und/oder beruflicher Sozialisation.

Den ersten Eindruck von einem Fortbildungskurs erhält der Teilnehmer durch das Betreten des Raumes; es werden Erwartungen und Befürchtungen geweckt, verstärkt oder verändert[23]. Gemeinde- oder Schulräume beispielsweise vermitteln eine kühle, ungemütliche Atmosphäre. Schulräume und ihre Einrichtungen können nicht immer den Erwachsenenbedürfnissen angepaßt werden, erschweren Ungezwungenheit und rufen Assoziationen zum vergangenen Schülerda-

23 In gruppendynamischen Trainings geht man von dieser Verunsicherung durch eine neue Umgebung aus und macht sie sich für die Einleitung der Gruppenprozesse zunutze. Allerdings liegt dabei der Akzent auf den Befürchtungen und Erwartungen zum Interaktionsgeschehen, Rollenunsicherheit etc., wobei die Einwirkung des Raumes darauf außer acht bleibt. vgl. HÖPER, 1975, 16; VOPEL/KIRSTEN, 1974, 161ff.

sein wach[24]. Die Sitzordnung in der Form des Klassenunterrichtes wird nicht selten gegenüber dem eigenen sozialen Ansehen und Anspruch als unangemessen, manchmal auch als peinlich erlebt. In solcher Umgebung tendiert die Erwartungshaltung zur Rezeptivität: der Teilnehmer fällt in die Schülerrolle zurück und überläßt die Aktivität dem Lehrenden (vgl. TIETGENS/WEINBERG, 1971, 67-75).

Ähnliche Folgen kann ein zu großer Saal hervorrufen. Stuhlreihen verhindern Eigenaktivität, vereinseitigen oft die Kommunikation und verweisen die Teilnehmer in die Rolle des passiven Zuhörers. Selbst bei einer Diskussion ist die Gesprächsstruktur schnell durch wenige festgelegt, da nicht allen ein Blickkontakt zum Sprecher möglich ist. Damit ist das Zuhören - mehr noch die Eigenbeteiligung - erschwert (vgl. ARGYLE, 1972, 71ff). Auch die mit einem Saal meist gegebene große Teilnehmerzahl wirkt sich für viele Personen hemmend auf ihre Beteiligung aus.

Ebenso sind unter diesem Gesichtspunkt Kindergartenräume wenig geeignet. Kindermöbel sind für Erwachsene sehr beschwerlich, und die Umgebung erinnert die Erzieher ständig an die belastende Berufsarbeit. Distanz zur Alltagsarbeit als eine Voraussetzung, um sie reflektieren zu können, wird so kaum möglich. Volle Konzentration und innere Anwesenheit der Teilnehmer wird durch affektive Störungen erschwert, und es muß mit dem Auftreten von Ermüdungserscheinungen gerechnet werden (vgl. die Störungsregel in TZI, S. 160 dieser Arbeit).

---

24 vgl. FITTKAU, 1974a, 177; LÖWE, 1971, 261. Zu bedenken ist ein Hinweis, der sich bei SKOWRONEK, 1975, 93 findet. Danach wirken in Lernprozessen Reize und Reizkonfigurationen nicht direkt auf den Organismus ein, sondern sie werden durch Prüfinstanzen vermittelt oder gefiltert. Beim Menschen sind das vor allem Lernerfahrungen und situative Einflüsse.

LÖWE weist in seiner Zusammenfassung von Lernprinzipien für die Erwachsenenbildung - abgeleitet aus Lernpsychologischen Untersuchungen - darauf hin, daß Affekte, die unmittelbar vor oder nach einem Lernvorgang auftreten, ohne daß sie direkt mit diesen in Zusammenhang stehen, die Lernerfahrungen überdecken (vgl. LÖWE, 1971, 50). Zwar ist dieses Prinzip aus Untersuchungsergebnissen über das Einprägen von Fakten abgeleitet, jedoch macht es auf den Zusammenhang von Affekten und Lernerfahrung aufmerksam. Es ist zu prüfen, ob durch räumliche Umgebung ausgelöste Affekte Lernerfahrungen mindern bzw. fördern können. Einige Praxiserfahrungen legen eine solche Überlegung nahe.

(2) Die Größe und Ausstattung des Raumes beeinflußt die Arbeits- und Beziehungsstruktur zwischen den Anwesenden.

Raumgröße ist immer relativ zur Anzahl der Teilnehmer zu sehen. Vorzuziehen sind Räume, die einen face-to-face Kontakt ermöglichen. Die Effektivität und Intensität der Fortbildungsarbeit mit Erwachsenen ist nach LÖWE (1971, 269) in bedeutsamem Maße von der Gestaltung der Beziehung zwischen den Teilnehmern und zwischen diesen und dem Dozenten abhängig. Diese Beziehungsstruktur bestimmt sich unter anderem durch die Sitzanordnung, die ihrerseits nicht allein von der Platzwahl der Personen abhängt, sondern auch von der Anordnung der Sitzmöglichkeiten.

Innerhalb der Interaktionsforschung gibt es Untersuchungen zur nonverbalen Kommunikation, die die Wirkungen von räumlicher Nähe auf die Beziehung von Menschen beobachteten. Räumliche Nähe heißt dort soviel wie Körperkontakt, Hör- und Sehweite. Dieser Ansatz postuliert: die räumliche Nähe hängt vom Gleichgewicht der Annäherungs- und Vermeidungskräfte ab. Die Forschungen stellten fest, daß gewählte Entfernungen sehr konstant sind, und daß die Bezie-

hungen zwischen Menschen sich in der Art und Weise widerspiegeln, wie sie orientiert und lokalisiert sind (vgl. ARGYLE, 1972, 90ff).
Das könnte in bezug auf die räumliche Ausstattung heißen, daß ein Mensch, der durch die Sitzordnung gezwungen ist, eine ihm momentan nicht gemäße Nähe oder Distanz einzunehmen, affektiv gestört sein kann, so daß er sich nicht mit voller Aufmerksamkeit dem Lernprozeß zuwenden kann.

Andere Untersuchungen zur Sitzposition gehen von der Hypothese aus, daß sowohl die Sitzposition als auch die physische Distanz zwischen Mitgliedern einer Gruppe dazu benutzt werden kann, das Kommunikationsnetz dieser Gruppe vorherzusagen und auf bestimmte persönliche Verhaltensweisen, z.B. Dominanz, hinzuweisen. Experimente zeigten, daß das Kommunikationsnetz einer Gruppe implizit in der Sitzordnung enthalten ist (z.B. Mittelpunktsfunktion, Eck- und Randpositionen): Teilnehmer einer Diskussionsrunde, die in einem Kreis sitzen, sprechen mehr mit dem Gegenübersitzenden als mit dem Nachbarn (für gesellige Gruppen herrscht dagegen eher die Paarbildung vor) (vgl. HARE/BALES, 1963; HARE, 1962).

Lerngruppen werden demnach in ihrer Interaktions- und Beziehungsstruktur nicht nur durch die Verhaltensstile bestimmt, sondern können bereits durch die Raumordnung, Bestuhlung etc. prädisponiert werden.
Wer in einer Arbeitsgruppe außen am Rand sitzt, hat es schwerer, sich aktiv zu beteiligen als jemand in einer zentralen Sitzposition. In der Folge kann diese Behinderung die Motivation zur Beteiligung und die Lernchancen beeinträchtigen.
Allein durch die Sitzordnung können sich pädagogische Möglichkeiten ergeben, dominantes Verhalten und Passivität einzelner Teilnehmer zu beeinflussen, sofern der Raum und seine Ausstattung Verände-

rungen zulassen. Vergleichbares gilt für die Distanz zum "Leiter" der Gruppe.
Abstand schafft man eventuell auch durch das Einfügen von Tischen, Pulten etc.,während sich z.B. das Prinzip der Partnerschaftlichkeit - symmetrische Kommunikation (vgl. WATZLAWICK, 1972, 67ff) - durch das Sitzen aller um einen Tisch ausdrücken kann, d.h., daß das Vorhandensein physischer Schranken psychische Barrieren verstärken, auf- oder abbauen kann[25].
Daß auch die Arbeitsmöglichkeiten durch die Sitzordnung und den damit gegebenen Kommunikationsfluß und die Interaktionsstruktur unterstützt oder behindert werden, zeigen Untersuchungen von Leavitt[26], auf die hier nur hingewiesen werden kann.

Diese Ergebnisse aus Laborexperimenten sind zwar nicht schlichtweg auf konkrete Lehr- und Lernsituationen übertragbar, aber sie regen zu Überlegungen und Fragen an, ob Lernprozesse nicht oft durch Raumbedingungen behindert werden. Zumindest müßte aufgrund solcher Hinweise dem Phänomen Raum und seinen potentiellen Folgewirkungen in der Fortbildungsarbeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Gestattet die Raumausstattung durch bewegliches Mobiliar eine gewisse Variabilität der Raumaufteilung und eine der Arbeitsaufgabe entsprechende Mobilität der Teilnehmer, ist anzunehmen, daß Aktivität und Eigeninitiative der Lernenden zunehmen. Gleichzeitig wäre die Umkehrung der bisherigen Praxissituation, in der die Teilnehmer sich den räumlichen Gegebenheiten anpassen müssen, ohne allzu großen Aufwand zu erreichen zugunsten einer mehr situations-, person- und aufgabenbezogenen Raumaufteilung, entsprechend der momentanen

---

25 vgl. SJØLUND, 1974, 89ff; SOMMER, 1967, 145-152; SCHERER, 1970.

26 LEAVITT, 1951, 38-50: er untersuchte den Einfluß verschiedener Beziehungsstrukturen, vorgegeben durch die Sitzanordnung (z.B. Kreis, Rad, Ypsilon etc.) auf die Arbeitsergebnisse und die Zufriedenheit der Gruppe.
vgl. auch eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bei SJØLUND, 1974, 92ff.

Bedürfnisse der Beteiligten.
Variable und flexible Raumgestaltung könnte die Funktion übernehmen, durch zeitweilige auflockernde Veränderungen die Lernanstrengungen - vor allem bei ganztägigen Veranstaltungen - ausgleichend zu stützen.

Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Erwachsenen sprechen dafür, daß eine gewisse Farbigkeit des Raumes anregend wirken kann. Trotzdem gebührt der Angemessenheit der Einrichtung der Vorrang; leicht wirkt eine zu anspruchsvolle (zu bequeme) Inneneinrichtung ablenkend und ermüdend, ebenso wie Kahlheit und Kühle des Raumes eher Fremdheit und Distanz zwischen den Teilnehmern fördern und das Wohlbefinden mindern.

Ebenso wesentlich wie selbstverständlich ist gute Lüftung, Belichtung und angemessene Bewegungsfreiheit für die Erhaltung der Lernmotivation, wenngleich diese Faktoren in ihrer Bedeutsamkeit zurücktreten hinter dem Gewicht, das die Gruppe für die Arbeitsleistung und Zufriedenheit ihrer Teilnehmer hat (vgl. die Untersuchungen von MAYO, 1964).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß der Raum für die sich in ihm vollziehenden Aktivitäten funktional sein sollte, eingeschlossen die notwendigen Medieneinrichtungen und Materialien, daß ihm aber andererseits eine gewisse Beachtung für die Lernatmosphäre zukommt.

(3) Raumwechsel wirkt der Eintönigkeit und Ermüdung entgegen.

Ein Kursabschnitt kann eine gewisse Auflockerung erfahren, wenn nicht alle Aktivitäten im gleichen Raum stattfinden, sondern für Kleingruppenarbeit und/oder Plenum unterschiedliche Räume zur Verfügung stehen.

Diese Beweglichkeit und der damit gegebene Anreiz zu informellen Gesprächen kann die Aufnahmebereitschaft und Lernmotivation für das weitere Angebot stärken. Bei zeitweilig affektiv belastenden Lernsituationen

kann ein Raumwechsel evtl. eine Entlastung herbeiführen und helfen, die Aufgabenorientierung und die sozio-emotionale Orientierung der Gruppe in einem relativen Gleichgewicht zu halten (vgl. MUELLER/ THOMAS, 1974, 340f).

Mit dem Raumwechsel ergibt sich jedesmal eine erneute Chance zur Veränderung der Sitzposition und der Anreiz, neue Beziehungskonstellationen einzugehen, Gesprächskontakte mit anderen Teilnehmern aufzubauen und mit anderen Zusammenarbeit zu versuchen. Für die weitere Arbeit in der Gruppe kann das sehr anregend sein und der Festlegung auf eine "Rolle" im Kommunikationsgeflecht der Gruppe entgegenwirken (vgl. HARE, 1962).

Bei Kursen, die einen ganzen Tag oder länger dauern, ist besonders zu beachten, daß auch Räume zur Erfrischung und Entspannung vorhanden sind, die den Arbeitscharakter für Zwischenzeiten aufheben. Hierzu gehört u.U. auch eine Aufenthaltsmöglichkeit im Freien, die mehr ist als ein Platz, auf dem man sich "die Füße vertreten" kann.

Diese Ausführungen können sich bisher leider nicht auf empirische Untersuchungen stützen, allerdings haben sie auch als Alltags- und Erfahrungswissen eine gewisse pragmatische Evidenz.

2. Die Zeit

(1) Unterteilte Blocklehrgänge vereinen die Vorteile von geschlossenen Blocklehrgängen mit denen von wöchentlichen Kurzveranstaltungen.

Als "unterteilte Blocklehrgänge" wird ein zusammenhängendes Lernangebot bezeichnet, das in drei Kursabschnitte unterteilt ist und drei aufeinander folgende Wochenenden umfaßt mit der dazwischen liegenden Berufspraxis.

Nach internen Erfahrungsberichten von Fortbildungsinstitutionen ist der Vorteil von Blocklehrgängen in der Intensität der Lernprozesse und den besseren Kom-

munikationsmöglichkeiten zu sehen. Ebenso ist der Aktivierungsanreiz für die Teilnehmer größer durch die in Gang kommenden Gruppenprozesse, d.h. rezeptive Haltungen können schneller aufgegeben und die Teilnehmer können mehr Einfluß auf die inhaltliche und methodische Planung nehmen.

Die starke räumliche Streuung der Teilnehmer über ein weites Einzugsgebiet verhindert bei Blocklehrgängen Kontakte in den Zeiten zwischen den Blocks und macht eine Praxisbetreuung unmöglich. Außerdem stößt die Teilnahme an Blocklehrgängen oft auf familiäre Schwierigkeiten und auf Widerstände bei Arbeitgeber und/oder Kollegen[27].

Bei alternativen wöchentlichen Kurztreffen für einen Nachmittag oder Abend entfallen zumeist die zuletzt genannten Schwierigkeiten, dafür aber sind intensive Lernprozesse mit starker Aktivität der Teilnehmer und dem Aufbau einer lernfördernden Beziehungs- und Kommunikationsstruktur erschwert. Die Zeit ist zu kurz, als daß Gruppenprozesse sich voll entwickeln könnten. Nach einer wöchentlichen Pause muß daher wieder mühsam ein Einstieg gesucht werden. Diese Form eignet sich von der zur Verfügung stehenden Zeit her eher für einführende Informationsveranstaltungen. Für einen kontinuierlichen, auf Verhaltensänderungen abzielenden Lernprozeß sind kurze Zeiteinheiten weniger günstig; sie führen zu ständigen Unterbrechungen, und Ansätze zu Lernerfahrungen werden von den Ereignissen der dazwischen liegenden Woche leicht überdeckt. Der emotionale Aufwand des "Sich-Einstellens" auf die Gruppe und die Aufgabe ist dann jedesmal relativ hoch.

Dagegen berücksichtigen die unterteilten Blocklehrgänge die berufliche und familiäre Situation der Teilnehmer und begrenzen bei regionaler Durchführung die räumliche Streuung der Teilnehmer, so daß persönliche

---

27 vgl. dazu auch Kap. 2 und 4.1 dieser Arbeit; ebenso PRIESNER, 1973, 51ff, hier besonders S. 52.

Kontakte zwischen den Kursabschnitten möglich sind. Die Dreizahl der Wochenenden hat sich als praktikabel erwiesen[28]. Sie ermöglichen einen intensiven, aktivierenden Lernprozeß, der stark genug ist, um nicht so schnell von den Wochenereignissen überdeckt zu werden. Andererseits erleichtert der Wochenabstand das Anknüpfen an die Erfahrungen der Vorwoche, das Aufnehmen und Fortführen der Entwicklungen im Erkenntnis-, Erfahrungs- und Beziehungsprozeß. Außerdem kann die Berufsarbeit als Erprobungsfeld mit eingesetzt werden und bietet erste Überprüfungs- und Verstärkungsmöglichkeiten für das Neugelernte.
Die Entwicklung des Gruppenprozesses wird zwar unterbrochen, kann aber durch seine Intensität gut antizipiert werden. Ein vierzehntägiger Abstand führt erfahrungsgemäß zu einem Abbruch des Prozesses, wenn nicht eine Gruppe über ein Jahr oder länger regelmäßig in gleicher Zusammensetzung arbeitet.

Die unterteilten Blocklehrgänge können außerdem durch die dazwischen geschaltete Praxis gegenüber den Blocklehrgängen der Gefahr begegnen, daß ein "Innenraum" im Kurs entsteht, der sich ziemlich von der Alltagsrealität entfernt und deshalb Transferprozesse erschweren kann[29].

(2) Die Kontinuität des Lernprozesses, Selbstbestimmung und Eigenaktivität der Teilnehmer hängen unter anderem vom Zeitarrangement ab.

Für die Teilnehmer muß es lohnend sein, sich intensiv auf den Lernprozeß einzulassen, d.h. es darf kein Mißverhältnis zwischen dem Kraftaufwand zum Einstieg in die Lernsituation bestehen und der Zeit, die dann für die weitere Arbeit zur Verfügung steht. Es

---

28 vgl. die Beschreibung des Modells, Kap. 5, 327ff.

29 vgl. dazu die Diskussion um die Gefahr der Realitätsferne von Trainings, in etwa zeitlich mit Blocklehrgängen vergleichbar, in FENGLER, 1975, 104f.

besteht sonst die Gefahr, daß die Teilnahmemotivation absinkt[30].

Gegenüber den wöchentlichen Kurzveranstaltungen, die 2 - 3 Stunden umfassen, reduziert sich die Anwärmphase, das Abschalten von der Berufstätigkeit und die Zuwendung zu den anderen Teilnehmern und zur Aufgabe, für Wochenenden relativ zur Gesamtzeit (z.B. 15 - 30 Minuten zu 2 - 3 Stunden; oder 15 - 30 Minuten zu 3mal 2 - 3 Stunden).

Selbstbestimmung, Offenheit für neue Erfahrungen und Eigenaktivität der Teilnehmer entwickelt sich erst allmählich in der jeweiligen Lerngruppe; deshalb darf die Gesamtdauer des Kursabschnittes nicht zu kurz sein.

Da es sich andererseits um ein Lernangebot handelt, das neben dem Beruf wahrgenommen werden muß, sind auch Zeiten zur Entspannung zu berücksichtigen. Deshalb wird vorgeschlagen, daß das Wochenende von Freitagmittag bis Samstagabend reicht und der Sonntag für Familie und Entspannung, zum Einstellen auf die nächste Arbeitswoche offen ist.

Diese Zeitaufteilung ist aufgrund der Erfahrungen mit dem später beschriebenen Beispiel als günstig anzusehen, wenn einerseits Distanz zur Praxis gewonnen und andererseits die Praxis in den Lernprozeß integriert werden soll. Durch diese Gleichzeitigkeit von Distanz und Integration kann verhindert werden, daß sich der Lernprozeß verselbständigt und sich neben oder über der Praxis entwickelt.

(3) Kontrolliertes Langzeitlernen und Transfer sind durch die zeitliche Struktur der Kursform mitbestimmt.

Wenn ein Lernangebot nicht nur Information vermitteln

---

30 vgl. die Aussagen von HOMANS (1958, 597-606), der von einer Tendenz des Gleichgewichtes zwischen Kosten und Nutzen in der sozialen Interaktion ausgeht.
Die Darstellung von IRLE (1975, 453) weist darauf hin, daß dann, wenn für Gruppenmitglieder zwar die Investionskosten gleich bleiben, aber der Nutzen sinkt, die Wahrscheinlichkeit für Absentismus steigt.

will, sondern auch auf Prozesse der Einstellungs- und Verhaltensänderung abzielt, die sich in der Praxis beweisen sollen, muß mit Langzeitprozessen gerechnet werden[31].

Deshalb muß ein Lernarrangement gesucht werden, das dies ermöglicht. Unterteilte Blocklehrgänge bieten durch die zeitliche Planung die Möglichkeit, neue Kenntnisse oder Fähigkeiten in der Praxis zu erproben und die damit gemachten Erfahrungen im nächsten Kursabschnitt zu verarbeiten. Das Erlebnis eines Kenntniszuwachses bekräftigt positive Lernmotivation (vgl. LÖWE, 1971, 194ff).
So ist eine Lernkontrolle durch die Praxis für die Praxis durch die zeitliche Strukturierung der unterteilten Blockkurse gegeben, und der Transfer ist im Kursverlauf als fester Bestandteil zeitlich enthalten. Dadurch wird die Kontinuität des Lernprozesses nicht unterbrochen, sondern weitergeführt und ermöglicht ein Lernen über längere Zeit mit Vertiefung und Einübung.

Für die Integration von Lernvorgängen und Transfer der Lernergebnisse könnte die zeitliche Planung des Lernangebotes eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung sein.

(4) Regenerationsphasen werden durch die Kursstruktur auch zu Zeiten der Reflexion und des informellen Lernens.

Pausen müssen nicht unbedingt als Unterbrechung der Lernaktivität gesehen werden, sondern bieten die Möglichkeit, sich mit anderen Teilnehmern über die Hier- und Jetzt-Erfahrungen und Alltagserfahrungen auszutau-

---

31 vgl. die Ausführungen von FENGLER, 1975, 67, der Ergebnisse der Kleingruppen- und gruppendynamischen Forschung zu Langzeiteffekten zusammenfaßt: "Im wesentlichen stützen die Ergebnisse die Anschauung, daß durch das Laboratorium ein Lernprozeß angeregt wird, der erst einige Zeit später voll zum Tragen kommt." -
Dem stehen Aussagen von AGYRIS (1962) entgegen, daß Veränderungen nach drei Monaten deutlich nachlassen; - man müßte hinzufügen, wenn diese Veränderungen in der Umgebung isoliert bleiben und nicht durch weitere Kontakte etc. verstärkt und unterstützt werden, vgl. Fußnote 16 S. 200f dieser Arbeit.

schen. Freie Zeiten, gemeinsame Mahlzeiten usw. erhalten den Akzent eines "entspannten Lernens" und werden zu Gelegenheiten, die der Teilnehmer nach seinen Bedürfnissen nutzen kann, wenn es die zeitliche Strukturierung und die Räumlichkeiten gestatten.
Diese Chancen sollten nicht dadurch vertan werden, daß Pausen lediglich als notwendige Unterbrechungen gewertet werden, die kurz sein müssen, damit man sich wieder der Arbeit zuwenden kann.
In der Arbeit mit Erziehern, die direkt aus der Berufsarbeit in die Fortbildung kommen, haben Phasen der Regeneration und des informellen Austauschs eine leistungssteigernde Tendenz und entsprechen zudem einer deutlich geäußerten Forderung von Erziehern nach kollegialem Austausch. Die Erfahrungen und Reflexionen aus den informellen Gesprächen, die die Thematik der Lernveranstaltung tangieren, müssen keineswegs allen Teilnehmern verloren gehen, sondern können anschließend dem gemeinsamen Interesse zugänglich gemacht werden.
Auch unter dem Gesichtspunkt der Lerneffizienz hat diese Organisationsform einiges für sich, da evtl. stark aufgestaute Bedürfnisse nach Gesprächen mit Kollegen den Lernprozeß hemmend beeinflussen können (vgl. BROCHER, 1967, 75, 85).

(5) Ein überschaubares, flexibles teilnehmer-orientiertes Planen ist auch von der zeitlichen Struktur der Veranstaltung abhängig.

Die aufgeteilten Kursphasen sind von ihrer Komplexität her sowohl für die Planer als auch für die Teilnehmer überschaubar. Dadurch entsteht weniger Zwang für die Planer, sich auf noch weiter entfernt liegende Lerneinheiten inhaltlich und methodisch detailliert festzulegen. Rückmeldeprozesse über kürzere Abschnitte sind leichter zu institutionalisieren und können besser für die Planung des nächsten Abschnittes genutzt werden unter der Bedingung, daß die zeitliche Planung durch die Untergliederung eine gewisse Flexibilität erhält.

Durch die Praxisphasen können die Teilnehmer den Nutzen des Angebotes für sich und ihre Arbeit überprüfen und Wünsche und Forderungen nach Änderung und Erweiterung konkreter in die Planung einbringen. Damit gewinnt das Lernangebot über die Rückmeldungen an Konkretheit und Praxisnähe.

Außerdem muß sich die Rückmeldung nicht nur auf eine Einschätzung der Lernergebnisse am Ende eines Kursabschnittes beschränken, sondern kann ebenso die kontrollierte Anwendung des Gelernten in der Praxis mit einschließen (z.B. über Arbeits-, Beobachtungsaufgaben, Tonbandaufnahmen der eigenen Arbeit, Supervision etc.).

Es liegt nahe, daß auch unter diesem Gesichtspunkt die zeitliche Struktur des Kurses als eine Lernbedingung zu sehen ist, die als solchè stärkere Beachtung finden muß.

Insgesamt entsprechen die Forderungen nach stärkerer Reflexion der Planungsbedingungen Zeit und Raum einem person- und erfahrungszentrierten Ansatz, der den ganzen Menschen mit seinen körperlichen, affektiven und kognitiven Möglichkeiten als Subjekt des Lernprozesses ernstnimmt (vgl. Kap. 3).

4.3 Die Gruppe: eine grundlegende Lernbedingung

Dieser Abschnitt soll sich mit der Lerngruppe als Lernbedingung auseinandersetzen, wie sie sich aufgrund der Implikationen von ROGERS und COHN als Basiselement für Erzieherfortbildung darstellt.

Der Begriff "Gruppe" erweist sich als ein Konstrukt, das je nach Forschungsgebiet, -interesse und -methode unterschiedlich definiert wird[32].

---

32 Zur Terminologie und Forschungslage vgl. SADER, 1976, 32ff; KASPAR, 1971, 34-36; ZOLL/BINDER, 1970, 11ff.

Die meisten sozialpsychologischen und soziologischen Ansätze sprechen dann von einer Gruppe, wenn zwischen mehreren Personen Ansätze von Beziehungen bestehen und prinzipiell Interaktionen zwischen ihnen möglich sind. Bei der Frage nach der Anzahl der beteiligten Personen oder der Qualität und Quantität von Beziehungen und Interaktionen gehen die Meinungen bereits sehr auseinander.
Das Phänomen Gruppe stellt sich denn auch als ein komplexes Gefüge dar, das sich aus gleichzeitig und nacheinander ablaufenden Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen strukturiert (vgl. MILLS, 1970, 85ff) und wohl in Einzelaspekten, kaum aber in seinen Bedingungen und Wechselwirkungen befriedigend erforscht ist[33].
Grundlagen für die Auseinandersetzung mit dieser Lernbedingung sind die Erkenntnisse und Folgerungen des letzten Kapitels und Ergebnisse und Annahmen aus der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung.

Das vorherrschende Interesse liegt dabei auf dem Aspekt pädagogisch-didaktischer Konsequenzen für die Arbeit mit Erwachsenen bzw. Erziehern und artikuliert sich in Hypothesen auf den oben genannten Grundlagen.

(1) Der Erwerb und die Erweiterung von kommunikativer und sozialer Kompetenz ist durch Lernprozesse zu fördern, deren sozialer Kontext - die Gruppe - zugleich die Bedingung für interaktive und für person- und erfahrungszentrierte Lernvorgänge ist.

Eine konsequente Umsetzung dieser Annahme greift eine grundlegende pädagogische Handlungsbedingung als Lernbedingung auf und akzentuiert den didaktisch-methodischen Ansatzpunkt.

Es kann wohl davon ausgegangen werden, daß Interaktionskompetenz in kleinen Gruppen immer mehr an Gewicht gewinnt, sowohl im pädagogisch-didaktischen Be-

---

33 OLMSTEDT, 1971, 106 weist darauf hin, daß die Arbeitsteiligkeit der Forschung beispielsweise entweder soziometrisch die Aufmerksamkeit auf die affektiven Beziehungen richtete und die instrumentell aufgabenorientierten Aktivitäten vernachlässigte oder umgekehrt. Die Beziehung zwischen beiden ist in soziologischer und sozialpsychologischer Forschung bisher ungenügend geklärt.

reich als auch sonst an Arbeitsplätzen und in der Freizeit. Erfolgreiche Arbeit oder Entspannung in kleinen Gruppen hängt aber zu einem Teil von Kommunikations- und Interaktionsfertigkeiten ab, die sinnvoll in kleinen Gruppen entwickelt und erworben werden können (vgl. SIELAND, 1975, 17; RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 126).

Gruppen sind in diesem Sinne Handlungsfelder, in denen Erwachsene die notwendige Verarbeitung und Bewältigung eigener lebensgeschichtlicher Wirklichkeit durch ein elementares Interesse am Lernen erfahren können. So vermögen sie zu einer Kompetenz zu gelangen, die es ihnen erlaubt, sie situations- und gegenstandsadäquat zu entfalten und zu aktualisieren[34] und das Verhalten mit den Anforderungen des sozialen Kontextes kompatibel zu machen[35].

Damit ist die Person- und Erfahrungszentrierung der Lerngruppe als ein weiteres wesentliches didaktisch-methodisches Konzeptmerkmal angesprochen. Die lernende Person ist immer schon das Ergebnis früherer Bildungsprozesse und Lernerfahrungen, die in ihrer Konkretion und subjektiven Verarbeitung biographisch individuell sind, trotz der gemeinsamen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. "Systematisch gesehen muß davon ausgegangen werden, daß die Ausgangslage in allen denkbaren Persönlichkeitsbereichen spezifisch ist." (GEULEN, 1975, 29)

Sozialverhalten erweist sich als eine Grundlage aller Kontakt- und Vermittlungsvorgänge, womit besonders Erzieher unter dem Anspruch stehen, dies in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, in Begegnungen mit Eltern und Kollegen verwirklichen zu müssen.

---

34 Interaktives Verhalten ist immer eingebettet in physikalische oder phänomenale Handlungsräume. Deshalb ist soziale Kompetenz auch Fähigkeit zur Produktion von situationsangemessenem Verhalten: vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 125, 123.

35 vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 125; Merkmale der Situationsangemessenheit vgl. S. 126; SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 18.

Erzieher selbst gehen ständig mit Gruppen um. Unter diesem Gesichtspunkt ist ein Lernen in Gruppen als eine Selbsterfahrung angemessen. Aufbau von Beziehungen, adäquate Wahrnehmungsfähigkeit, Aktualisierung von sozialer Kompetenz erscheint als zum beruflichen Rüstzeug gehörig. Wenn außerdem Teamfähigkeit, Kooperation etc. schon fast zu einem Schlagwort werden für die Berufsfähigkeit und Berufszufriedenheit, so muß es Räume geben, in denen diese Fähigkeiten unter Einbeziehung der beruflichen Situation eingeübt werden können[36].
Daß andererseits soziales Verhalten nicht unabhängig von irgendeiner Form sozialen Kontextes gelernt, erweitert und überprüft werden kann, ist evident.
Deshalb muß eine didaktisch-methodische Orientierung der beruflichen Fortbildung von Erziehern der Ausbildung dieser sozialen Verhaltensgrundlage mehr Aufmerksamkeit schenken, auch durch die dafür unverzichtbare Lernbedingung Gruppe als dem gegebenen Lern-Kontext, unabhängig vom anstehenden thematischen Bezugspunkt.

Lernen im Rahmen der Gruppe kann unter diesem Aspekt als eine durch das "soziale Feld erfahrungsbedingte Verhaltensmodifikation" (ERNSPERSER, 1973, 133) verstanden werden. Die Bedeutung der mitmenschlichen Kommunikation und Beziehung ist für die Entwicklung des einzelnen dadurch gekennzeichnet, daß sie Strukturierungshilfe und Standortbestimmung in der Umwelt ermöglicht und erfolgreiche Umweltsbewältigung realisieren hilft. Kommunikation beeinflußt die Persönlichkeitsentwicklung und gibt Impulse für die Ausrichtung und Steuerung des sozialen Verhaltens (vgl. FRIELINGSDORF, 1973, 137).

---

36 vgl. KERSTING, 1975, 15;
FRIELINGSDORF, 1973, 251; Er fordert in Anlehnung an SPANGENBERG und HOFSTÄTTER dazu an Teilfähigkeiten: 1. Kommunikationsfähigkeit; 2. Kognitive Fähigkeiten: Diskrimination, Generalisation, Beobachtung; 3. Kreativität: unkonventionelle Wege gehen und suchen, Bezugsfelder umstrukturieren können; 4. Interdependenz: hoher Grad personaler Unabhängigkeit als Gruppenteilnehmer bei Problemlösungen, keine Abhängigkeit oder prinzipielle Opposition gegenüber einzelnen oder der Gruppe; 5. Spontaneität in der Kooperation; 6. Kenntnisse über

Lernen bedeutet in gewisser Weise immer eine flexible Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst, deren Ergebnis entweder die Anpassung der Umwelt an das Ich oder des Verhaltens an die Situation sein kann. Dabei sind die meisten Menschen zu gegenläufigen Verhaltensweisen fähig, z.B. Unabhängigkeit oder Konformität, Kooperation oder Konkurrenz. Welcher Verhaltensweise sie folgen, hängt in entscheidendem Maße von der Art der sozialen Situation ab (vgl. MANN, 1974, 109). Durch diese sowohl personengebundene wie auch gruppenbestimmte Verhaltensorientierung[37] gewinnt nicht nur die Gruppe in ihrer Beziehungsstruktur, sondern auch das Individuum (vgl. MILLS, 1970, 85), wie in (3) noch näher ausgeführt wird.

(2) Aufgabenorientiertes und soziales Lernen in der Gruppe unterliegt bestimmten Bedingungen, die auf die Effizienz der einzelnen Lerndimensionen einwirken.

Die bislang in der Erwachsenenbildung bevorzugten Organisationsformen wie Kurse, Klassen, Seminare zeigen deutlich, daß Lernen sich nicht "einfach in Form einer Aneignung durch das lernende Individuum vollzieht" (TIETGENS/WEINBERG, 1971, 21), sondern daß ein vielfältiges Geflecht von Interaktionen und Beziehungen wirksam wird, das nicht nur zwischen "Lerner und Lehrperson" zustande kommt.

Die Gruppenpädagogik benennt vor allem drei bestimmende Faktoren: die Gruppe, die Aufgabe und der an einen

---

Gruppenprozesse, d.h. Fähigkeit zur Zusammenarbeit ohne zu großes Maß an Spannungen für den einzelnen.

37 Zum Begriff der Verhaltensorientierung und Veränderung vgl. ROHR, 1972, 49 Anm. 3; BRINKMANN, 1974, 37. Verhalten wird umfassend als "die Gesamtheit aller wahrnehmbaren Aktivierungen des Menschen sich selbst und seiner Umwelt gegenüber verstanden" und schließt die Interessen, Erwartungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Einstellungen des Individuums ein. Damit ist die Polarisierung von Verhalten und Erleben aufgehoben. Weiter impliziert der Begriff die Situationsdeterminiertheit und Umweltbezogenheit des Verhaltens, das immer in einem Verhältnis zu etwas steht. Damit ist der verengte Verhaltensbegriff des frühen Behaviorismus überwunden.

bestimmten Führungs- und Erziehungsstil gebundene Leiter (vgl. das Konzept der TZI, Kap. 3, 161ff).

Diesen Faktoren wird vor allem Einfluß zugesprochen für die Förderung sozialer Kompetenz, für die Individualisierung (verstanden als Akzeptierung individuellen Lerntempos, Leistungsniveaus etc.) und der Entwicklung von Autonomie und Interdependenz im sozialen Beziehungsfeld. Diese Wirkungen sind an Bedingungen gebunden, die vor allem die Überschaubarkeit der Gruppe, das Bestehen der Gruppe für längere Zeit und ein spezifisches Rollenverständnis des Gruppenleiters (z.B. Berater, Facilitator etc.) erfordern (vgl. KASPAR, 1971, 36-40; SADER, 1973, 65ff).

Lerngruppe in diesem Sinne kann nur eine face-to-face-Gruppe sein, d.h. die Anzahl der Gruppenmitglieder muß es prinzipiell ermöglichen, daß jeder mit jedem in Interaktion treten kann, ohne dabei den einzelnen emotional zu überfordern (vgl. CLAESSENS, 1967, 50ff; ders. 1962).

Die konkrete Mitgliederzahl wird von verschiedenen Autoren je nach Interesse- und Aussagerichtung sehr unterschiedlich angegeben; z.B. plädiert KASPER (1971, 40) für 3 - 5 Mitglieder. Die meisten sozialpsychologischen Autoren gehen allerdings von einer oberen Grenze bei 10 - 15 Teilnehmern aus[38].

Pädagogisch ist zu berücksichtigen, daß bei steigender Gruppengröße die Führung der Gruppe an Bedeutung gewinnt und in den Mittelpunkt rückt und zu einer zunehmenden Formalisierung der Interaktionsprozesse führt (vgl. FRITZ, 1975, 120). Die Erwachsenenbildung bestätigt diese Erfahrung schon für Seminare mit 20 Teilnehmern, wenn diese über längere Zeit zusammenarbeiten. Diese Größenordnung scheint wenig geeignet,

---

38 vgl. SADER, 1972, 111/112; GRAUMANN, 1974a, 475ff; WEBER, 1974, 12/13.
Einen Überblick über Forschungsergebnisse zur Gruppengröße und zum Leistungsverhalten geben u.a. SJØLUND, 1974, 79ff; HOFSTÄTTER, 1970.

unter den Teilnehmern Beziehungen und Kooperation zu fördern und emanzipative Lernerfahrungen zuzulassen, vielmehr wächst die Gefahr einer anpassenden und rezeptiven Lernhaltung (vgl. PROKOP/GEISSLER, 1974, 70f).

Leicht wird übersehen, daß auch bei sach- und aufgabenbezogenem Lernen Gruppenfaktoren wirksam werden. Eine größere Teilnehmerzahl kann verdecken, in welcher Relation z.B. die Leistung zur Einstellung gegenüber der Lerngruppe steht. Bei unbefriedigendem Gesamtergebnis einer Arbeitsgruppe denkt man meist zunächst an ein Versagen der beteiligten Personen oder an Mängel der Vermittlung, weniger an unbefriedigende Gruppeninteraktionen und ein Kommunikationsgeflecht, das die Lernleistung beeinflußt (TIETGENS/WEINBERG, 1971, 22f).

Die sozialen Bedingungsfaktoren, das situative Umfeld der Lernenden haben aber Anteil an dem Prozeß, inwieweit sich Lernende als Subjekt des Lernprozesses erfahren können (vgl. PROKOP/GEISSLER, 1974, 28, 68).

Um eine lernoffene Haltung zu entwickeln und neue Erfahrungen zulassen zu können, ist auf seiten von Lehrenden und Lernenden eine Sensibilität erforderlich, welche unsere Einstellungen und Gefühle als Ergebnis alter Erfahrungen erkennt, die sich störend in der Hier- und -Jetzt Auseinandersetzung mit der Umwelt auswirken können. Zu Beginn neuartiger sozialer Lernsituationen verhindern oft Ängste, Mißtrauen und Unsicherheit eine offene Zusammenarbeit und den Verzicht auf erstarrte Verhaltensgewohnheiten, bis sich das Klima durch gegenseitiges Kennenlernen und gemeinsame Erfahrungen stabilisiert hat. Erst danach, in einem Klima der Akzeptierung, wird Lernen möglich[39]. Diese Bedeutung steigt, wenn sich das ernstliche Bemühen auf Verhaltensänderung richtet, das allgemein Ängste und Unsicherheit auslöst. Die meisten Menschen wagen

---

39 vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 20,21,26; FITTKAU, 1974b, 218; FRITZ, 1974, 46/47; TIETGENS/WEINBERG, 1971, 12f; ebenso BRADFORD/GIBB/BENNE, 1972.

nur in relativ angstfreien Situationen, neue Verhaltensweisen zu erproben (vgl. SADER, 1976, 84; LANGE, 1974, 136).

Aufgabenzentrierte Gruppen, die von längerem Bestand sind, sind ständig mit doppelten Kommunikationsproblemen konfrontiert: einerseits sollen Probleme gelöst, andererseits zwischenmenschliche Beziehungen aufrechterhalten werden. Damit gibt es in der Gruppe zwei Problemebenen, die sich immerfort gegenseitig beeinflussen: die Arbeitsebene und die Affektebene. Gefühlsmäßige Einstellungen von Gruppenmitgliedern zur Arbeit haben großen Einfluß auf das Ausmaß und die Qualität der Leistung[40]. Zudem verfolgt eine Gruppe eine Vielzahl individueller Ziele, die nicht immer transparent sind, aber die Dynamik der Gruppe beeinflussen (vgl. ANTONS, 1973, 91). Das wird von der Neigung unterstützt, die Beziehungsebene zu übersehen und die rationalen Schwierigkeiten der Stoffbewältigung auf Ebenen der persönlichen Beziehungen zu verlagern. Umgekehrt wird versucht, emotionale Übertragungsfaktoren im Feld der individuellen Gruppenprobleme zu rationalisieren und sie mit thematischen Inhalten in Zusammenhang zu bringen (vgl. BROCHER, 1967, 75ff).

Je nach Gestaltung der Lernsituation ist mit einer fördernden oder hemmenden Auswirkung der psychosozialen Prozesse auf die Aneignung von rationalen Sachverhalten zu rechnen. Veränderungen von Voreinstellungen sind nur durch Interaktionsformen möglich, die gleichzeitig mit der rationalen Einsicht auch persönliche emotionale Betroffenheit auslösen (vgl. ERNSPERGER, 1973, 37, 49; BROCHER, 1970, 3). Dahinter steht die Erkenntnis, daß in Gruppensituationen die affektive Dimension eine die rationale Lernleistung unterstützende oder behindernde Komponente ist. Insgesamt kann

---

40 vgl. die Ausführungen zu ich-nahem Lernen und Living Learning, S. 155ff dieser Arbeit.

von der Gruppe eine Stimulierung des einzelnen zu einer erhöhten Beteiligungsmotivation angenommen werden (vgl. OLMSTEDT, 1971, 72ff), was damit zusammenhängt, daß die Gegenwart anderer ermutigen, u.U. allerdings auch nivellierend auf das Leistungsniveau wirken kann (vgl. HARE/BORGATTA/BALES, 1955, 34).

Die Vorteile, die Gruppenarbeit in vieler Hinsicht bietet, gehen einmal dahin, daß der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten reicher, genauer, dauerhafter und praxisnäher ist durch die Gleichzeitigkeit von Kognitivität, Emotionalität und Erfahrungs- und Personzentrierung. Eine dadurch gesteigerte Motivation und Aktivität löst Freude an der Arbeit aus und kommt dem Bedürfnis nach Information und Kommunikation entgegen. Bei einem günstigen Gesamtklima unterstützt die Gruppe Eigeninitiative und Kreativität, Vertrauen in sich und andere. Sie stärkt sowohl die Fähigkeit zur Kommunikation auf der rationalen als auch auf der emotionalen Ebene und hilft durch das Zusammenwirken dieser Dimensionen zu gegenseitigem Verstehen, Solidarität, Kooperation und Wahrnehmungsüberprüfung[41].

So verstandenes soziales Lernen bildet die Fähigkeiten heraus zur Sensibilität und zum Verständnis eigener und fremder psychischer Befindlichkeiten in Wahrnehmung, Empathie, Selbstexploration und Erkennen des sozialen Beziehungsgefüges, in das jeder einzelne integriert ist. Es ermöglicht eine gewisse Rollendistanz zur Überprüfung der eigenen Position und Ambiguitätstoleranz, die die Spannungen zwischen Autonomie und Interdependenz erträgt und wahrnimmt. Die soziale und kommunikative Kompetenz kann sich in einem Prozeß ent-

---

41 vgl. WEBER, 1974, 12/13; OLMSTEDT, 1971, 74-77; LEWIN, 1952, 472; KELLEY/THIBAUT, 1954, 738ff; ROSEBOROUGH, 1953, 276-277; MUELLER/THOMAS, 1974, 369-383.
Die Forschung zeigt, daß in Aufgaben des Überlegens, Beratens etc. die Gruppe mehr vermag als der einzelne, da sie korrektere Lösungen produziert, sich rascher Neues aneignet, ein besseres "Gedächtnis" hat und weniger Fehler macht, bzw. sie rascher entdeckt. Für Schulklassen ist das auch belegt von OHON, 1973.

wickeln, der durch Vermittlung zwischen eigenen Standpunkten und Erwartungen anderer die Balance zu halten sucht, und methodische Konzepte und Verfahren der Gruppenarbeit betont, die eine Teilnahme an Interaktionsprozessen implizieren.
Damit wird eine Verbindung von Aktion, Reflexion und Informationsverarbeitung einerseits und kognitivem und emotionalem Lernen andererseits erzeugt, das personales Leben und Lernen in konkreten Erfahrungssituationen zusammenbringt (vgl. FUNKKOLLEG, 1975, 28f).

(3) Für das Modell- und Erfahrungslernen ist die Gruppe ein geeigneter Ort und Multiplikator. Sie bietet Alternativmodelle, Erprobungs- und Einübungsmöglichkeiten, die vom Erfolgsdruck relativ entlastet und in ihren Ergebnissen sofort überprüfbar sind. Das in seinen Wirkungen erprobte und erlebte Verhalten hat erhöhte Transferchancen.

Als ein spezifisches Gruppenlernverfahren, das kognitives und emotionales Lernen integriert, kann das Modell- und Erfahrungslernen angesehen werden. Damit sind Lernprozesse gemeint, die durch Beobachtung und Orientierung am Verhalten anderer und den dabei gleichzeitig im beobachtenden Individuum ausgelösten emotional-kognitiven Prozessen zustande kommen. Dabei orientiert sich der Mensch mit zunehmendem Alter an einer steigenden Anzahl von Modellen, von denen er jeweils nur jene Aspekte des Modellverhaltens übernimmt, die seinen eigenen Erfahrungen und Erwartungen in gewisser Weise entsprechen (vgl. BANDURA, 1969; MÜLLER, 1972, 58f).

Nach experimentellen Ergebnissen ist dieses Lernen von bestimmten Bedingungen abhängig (z.B. Prestige des Modells, Realitätsgrad und positive Konsequenzen des gezeigten Verhaltens beim Modell, Einfluß der Selbsteinschätzung und Lerngeschichte des Beobachtenden etc.[42]). Zwar ist der Vorgang in seinen theoretischen Grundlagen noch nicht vollends geklärt, aber er

---

42 SKOWRONEK, 1975, 63ff; ebenso GOETZ/JAEDE, 1975, 83-85.

zeigt in seinen Wirkungen, daß es möglich ist, relativ schnell komplexe soziale Verhaltensweisen zu übernehmen, wenn sie nach dem Prinzip des Versuch-Irrtum-Lernens gefahrlos übernommen werden können. Verstärkende äußere Bedingungen dazu sind: möglichst wenig äußerer Druck und Zwang und ein warmes, emotionales Klima, bzw. ein positives Verhältnis zum Modell. Diese Bedingungen sind besonders im Gruppenlernen zu schaffen, wobei außerdem die Teilnehmerzahl die potentiellen Modelle variiert und Alternativverhalten sichtbar macht, das gleichzeitig bekräftigenden und differenzierenden Einfluß haben kann.

Erfahrungslernen akzentuiert einmal die individuelle Erfahrung, die der Beobachter durch die Verhaltenskonsequenzen beim Modell erlebt, zum anderen aber auch einübendes experimentierendes "Selbermachen", wodurch sich die erlebten Inhalte im Gedächtnis und Verhaltensrepertoire niederschlagen[43].
Voraussetzungen und Wirkungen solchen Lernens liegen eng beieinander. Es kann als ein Aktivierungsprozeß für Selbsterfahrung gelten, weil es das Hier- und -Jetzt-Erleben und Vergangenheitserfahrungen in einem unmittelbaren Erlebnisprozeß integriert, der in seinen Wirkungen nachhaltiger ist als alles Verbalisieren und Reden "über" mögliche Erfahrungen.
Sowohl Altes wie Neues ist im Prozeß enthalten, und seine Wirkung hängt davon ab, ob das Objekt der Erfahrung zur Selbstverwirklichung hilft (vgl. ROGERS, 1974a, 240ff). Solche Unmittelbarkeit als Lernerfahrung entsteht im interaktiven Prozeß, wobei die Gruppe zum Bedingungs- und Differenzierungsrahmen wird. Diese interaktive Erfahrung muß in emotionalen und kognitiven Reflexionsprozessen strukturiert und differenziert werden, um zum transferierbaren Verhaltenselement zu werden. Die soziale Interaktion wird dabei zum Instrument der Selbstevaluation, das bedeu-

43 vgl. MÜLLER, 1972, 66; TAUSCH, A. u. R., 1971, 49, 63-65, 122.

tet, "daß ein Individuum im sozialen Vergleich entweder konsistente oder inkonsistente Informationen über sich selbst erhält"(PIONTKOWSKI, 1976a, 205). Diese Strukturen und Prozesse des Informationsaustausches - auch Feedbackprozesse genannt - haben wesentliche Funktion für die Arbeitsfähigkeit, den Erfolg und die Zufriedenheit einer Gruppe (vgl. SADER, 1976, 84ff, 90).
Das Feedback in Gruppen wirkt nicht nur zwischen den beiden direkt beteiligten Personen, sondern auch in einer nicht zu kontrollierenden Weise auf die Zuhörer über Prozesse der Einfühlung, der Identifikation (vgl. SADER, 1976, 102) und gegenseitiger Verstärkung, vor allem durch nonverbale Reaktionen, die unterstützende Funktion haben.

Emotionale Erlebnisse und Erfahrungen können aber im Sinne eines Erfahrungslernens nur fruchtbar werden, wenn sie überdacht und geordnet werden. "Erfahrungslernen ist ohne ein Mindestmaß von Einsicht nicht möglich und Einsichtslernen wird immer auf konkrete Erfahrungen zurückgreifen müssen," z.B. über Feedback, Verhaltensanalyse, Tonband etc. (PETZOLD, 1973, 79ff). Durch Interventionen vom Leiter oder von Teilnehmern können dann aus Erfahrungs- und Einsichtslernen Konsequenzen gezogen werden. Emotionale Erfahrung wird zu rationaler Einsicht und erhält eine Chance zur Verhaltens- und Einstellungsänderung. Diese Lernformen setzen aber Haltungen und Fähigkeiten voraus, die nur in einem angstfreien, akzeptierenden Klima erworben und erweitert werden können.

Eine solche Voraussetzung ist die Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit, die darauf zielt, das eigene und fremde Selbst präziser zu erfassen. Dieser Prozeß geht seinerseits über eine größere Offenheit gegenüber den Gefühlen und Gedanken in Interaktions- und Beziehungsprozessen und die Fähigkeit, sie funktional auszudrücken, Konkret kann das z.B. bedeuten, daß Gefühle anerkannt, verbal ausgedrückt und adäquat in Verhalten mitgeteilt werden können. Die Digitali-

sierung nonverbalen Ausdrucksverhaltens erfordert auch das Erlernen von selbstkritischen kongruenten Aussagen. Deshalb muß gelernt werden, in interpersonalen Beziehungen die Sprache des Körpers nicht zu ignorieren und Mitteilungen nicht auf Worte zu reduzieren[44]. Kognitive, affektive und soziale Prozesse wirken bei der Genese von Gefühlsmustern zusammen, die sich durch Erfahrungen erweitern und variieren. Zugleich sind die Gefühlsmuster Ursache und Wirkung von Verhaltensfortschritten.

Gefühle können wesentlich als soziale Phänomene verstanden werden, "bei denen sowohl Anlässe wie Ausdrucksform auf dem Weg des sozialen Lernens vermittelt werden. Die Definition von Gefühlen als wertenden Stellungnahmen zu Personen und zu personrelevanten Ereignissen verweist darauf, daß Gefühle im engeren Sinne nicht unabhängig von kognitiven Leistungen des Erfassens und Beurteilens zwischenmenschlicher Situationen entstehen." (EWERT, 1974, 224f) Der zu erweiternde Umgang mit Gefühlen, der zu einer präziseren Selbstwahrnehmung, gesteigerter Selbstakzeptierung und einer distanzierteren Situationsbetrachtung führt, kann zu einer offeneren Kommunikation in der Gruppe führen, weil Störfaktoren in einem Rückmeldeprozeß offengelegt werden und die kognitiven Kräfte, vom emotionalen Druck befreit, sich realistischen Problemlösungen zuwenden können (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 80). Feedback bezeichnet dabei eine Rückmeldung über das Erleben einer Verhaltensweise ohne deren Bewertung (vgl. FRITZ, 1975, 221).

---

44 vgl. FRITZ, 1975, 60f; KROEGER, 1973, 181; LEVY, 1964: Sie fand in Untersuchungen positive Entsprechungen zwischen der Fähigkeit, Gefühle in Worten auszudrücken und der Fähigkeit, Gefühle bei anderen zu verifizieren einerseits und zwischen diesen beiden Fähigkeiten und der Wahrnehmung eigenen verbalen Gefühlsausdrucks. Schließlich fand sie einen Zusammenhang zwischen diesen 3 Fähigkeiten und sprachlicher Intelligenz: je höher diese war, desto größer auch der Prozentsatz richtig registrierter und beobachteter Gefühle.

Nach Ansicht vieler Autoren aus dem Bereich der Gruppendynamik findet effektives Lernen im emotional-kognitiven Verhaltensbereich dann statt, wenn eine Person eine möglichst sofortige und konkrete Rückmeldung über die emotionalen Reaktionskomponenten ihres Verhaltens erhält[45]. Allerdings sind hier "Regeln" für ein konstruktives Feedback zu beachten, da negative, verletzende Kritikerfahrungen einen Bummerangeffekt erzeugen können. Peinliche Beurteilung, verletzende abwertende Kritik, die das Selbstwertgefühl mindert und deshalb Abwehr hervorruft, ist nicht gemeint. Ebensowenig ist dieser Vorgang mit dem Erteilen von Lob und Tadel oder der Interpretation von Verhalten und Einstellungen zu verwechseln[46]. Die Vertrauensbasis zwischen den Gruppenteilnehmern ist die Schwelle, die das Ausmaß für aufrichtiges Geben und Nehmen von Feedback und den Mut bestimmt, die Gruppe als Experimentier- und Lernfeld für Ausdrucksalternativen der eigenen Identität zu nutzen (vgl. FRITZ, 1975, 13; VOPEL, 1976, 27-43).

Dies ist eine Fähigkeit, deren Erzieher bedürfen, um sinnvoll und aufbauend in Interaktionen mit Kindern intervenieren, um den Umgang mit Eltern, Kollegen, Trägern etc. effektiver gestalten zu können, die aber im pädagogischen Bereich noch wenig Möglichkeit hat, erlernt zu werden.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß"das Zusammenspiel von emotionalen Lernmechanismen (Wahrnehmung und direkter Ausdruck von Gefühlen) mit kognitiven Lernmechanismen (Erwerb eines kognitiven Bezugsrahmens)"

---

45 vgl. SCHULZ VON THUN, 1974, 72f. - vgl. auch die Verstärkungslehre des Behaviorismus nach dem Prinzip: je schneller die Verstärkung erfolgt, um so wirksamer ist sie.

46 Konstruktive Feedbackform umfaßt: präzise, konkrete unmittelbare Mitteilung über eigene Empfindungen zu einer Verhaltensweise des Partners ohne Bewertung, in direkter eindeutiger beschreibender Form, die sich auf beobachtbares Verhalten begrenzt und auch positive Wahrnehmungen enthält. Diese Mitteilung sollte reversibel sein. vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 64-68.

(VOPEL, 1976, 33)wichtig ist und der Verzicht auf die eine oder andere Dimension die Effizienz interaktiven Lernens beeinträchtigt.

Hinzu kommt, daß in der Gruppe - anders als in einer Klassenstruktur - die Modellfunktion zwischen den Teilnehmern stark wechseln kann und eine Fixierung auf eine Person weniger gegeben ist. Daher können Alternativen und Variationen in ihrer Vielfältigkeit einen Anreiz zur Vergrößerung des Verhaltensrepertoires darstellen, sofern nicht entgegengesetzte Gruppennormen jegliche Offenheit und Kreativität ersticken.

Um aber neue Verhaltensweisen, Einstellungen etc. zu konsolidieren, benötigt jeder Mensch Zeit; anfangs ist neues Verhalten noch sehr "empfindlich", d.h. es bedarf eines unterstützenden Klimas, um sich soweit festigen zu können, daß es in einen ungeschützten Handlungsraum übersetzt werden kann. Eine Lerngruppe ist damit der geeignete Ort, um neu erworbenes Verhalten durch Experiment und Reflexion, in einer akzeptierenden Hier- und Jetzt-Realität, soweit zu stabilisieren, daß es sich der Realität außerhalb der Gruppe aussetzen kann.

(4) Gruppen haben eine komplexe Interaktions- und Beziehungsstruktur, die als ein konstitutives Element des Lernklimas und als qualitative Lernbedingung gesehen werden kann.

Interaktionssituationen sind keine formalen Randbedingungen von Lernprozessen, sondern steuern durch die Art der Interaktionsbeziehungen den Erwerb spezifischer sozialer Inhalte wie auch die Qualität von scheinbar rein kognitiven Lerninhalten, was schon aus dem oben Gesagten hervorgeht[47]. Wie einerseits die Kommunikationsstruktur abhängig ist vom affektiven Netz zwischen den Gruppenteilnehmern und vom Leiterverhalten, so ist andererseits die Beziehungsstruktur in Kohäsion und Koordination beeinflußt von der Art

---

47 vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 3 und ULICH, 1976, 170-212.

und Häufigkeit der Kommunikation[48].
Allerdings gilt auch, daß die Etablierung einer gewissen Kommunikationsstruktur zwar die Effizienz der Lerngruppe steigern kann, gleichzeitig aber die formelle Organisationsqualität erhöht und somit eine Abnahme an Flexibilität und Spontaneität bewirkt (vgl. MANN, 1974, 58). Das kennzeichnet auch das Wechselspiel zwischen Struktur und Prozeß in einer Gruppe: während die Gruppenstruktur regelmäßige Gefühls-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster widerspiegelt und die Interaktion zwischen den Teilnehmern charakterisiert, verdeutlicht der Prozeß die sich im Laufe der Zeit verändernden Beziehungen zwischen den Strukturelementen (vgl. MANN, 1974, 60; KASPAR, 1971, 39). Nicht übersehen werden darf dabei die Einbettung interpersonaler Beziehungen in die Handlungskontexte und deren Bezugsrahmen, die ebenfalls auf Struktur- und Prozeßelemente einwirken (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 96, 108f).

Das Phänomen der Beziehungen in Gruppen - wie zwischen Menschen überhaupt - entzieht sich in seiner affektiven Qualität dem direkten empirischen Zugriff. Deshalb ist in der Kleingruppenforschung oder in gruppenpädagogischen Studien zwar das Phänomen als erlebbar belegt und in seiner Wichtigkeit immer mehr erkannt, aber die Aussagen erhalten einen stark interpretativen Charakter.

M. PAGÈS hat sich in gruppendynamischen Laboratorien und Therapiegruppen intensiv mit diesem Phänomen auseinandergesetzt und postuliert, "daß die Affektivität ihren Grund im Wesen kollektiver Beziehungen hat, und daß diese schon immer affektiver Natur sind" (PAGÈS,

---

48 vgl. die Untersuchungen zum Kommunikationsnetz in seinen Abhängigkeiten, die allerdings keine eindeutigen, generalisierbaren Ergebnisse liefern, sondern eher begründete Annahmen. - BEVELAS, 1953, 493-494; IRLE, 1975, 475ff.

1974, 95). Das heißt, Gefühl und Beziehung sind eine untrennbare Einheit, da menschliche Beziehung immer affektiv ist und Gefühle in Bewegung zum anderen setzen. Darum versteht er interpersonale Beziehungen als Ausdruck von Gruppenphänomen, nicht als deren Ursprung[49]. Der Partner ist in der menschlichen Beziehung in seinem "Anderssein" gegeben, und deshalb kann Beziehung weder Objektbezug noch instrumentales Verhältnis sein, bestimmt nur von meinen Trieben und Bedürfnissen. Beziehung setzt wenigstens partielle und undeutliche Anerkennung einer Person voraus, die mit Individualität und Autonomie ausgestattet ist. Daher sind Modalitäten des Affektes auch solche der Beziehung. PAGÉS (1974, 120, 122) vertritt die These, daß menschliches Verhalten von Grund auf expressiv ist und deshalb in allen Formen Kommunikation und Dialog ist. Hier zeigt sich eine Verbindung zu den Auffassungen von WATZLAWICK, COHN und ROGERS.
Auf Gruppen bezogen kann das bedeuten, daß es in länger bestehenden Gruppen beispielsweise unmöglich ist, Sachfragen zu lösen, ohne ein Problembewußtsein für die Beziehungsebenen zu entwickeln[50].
Die Art der Beziehung wird determiniert durch die Gefühle gegenüber dem Partner und die Wahrnehmung der Gefühle und der Verhaltensweise der Partner sowohl gegenüber der eigenen Person und den Gefühlen über die eigene Person (die Reaktionen der Wahrnehmungen sind), als auch von den Vorstellungen darüber, wie Gefühle und Verhalten sein sollten. Die wahrgenommenen und vermuteten Emotionen, Einstellungen etc. der Beteiligten

---

49 PAGÉS, 1974, 116-119: für ihn reduzieren die sozialpsychologischen Richtungen, die Interaktion als Tausch verstehen (HOMAN), und die Psychoanlyse, die Beziehung zwischen Menschen auf ein instrumentales Verhältnis oder auf den Ausdruck von Grundtrieben. D.h. beide klassischen Theorien trennen Beziehung und Gefühl und lehnen die Idee ab, daß Beziehung affektiver Kontakt, Sensibilität bedeutet und umgekehrt Affektivität in Beziehung zum anderen tritt.

50 vgl. VOPEL/KIRSTEN, 1974, 14-16; PROKOP/GEISSLER, 1974, 70.

in einer Beziehung beeinflussen sich gegenseitig. Der Mensch nimmt sich wahr, wie andere über ihn denken, wie seine Handlungen, Worte und Verhaltensweisen interpretiert werden, d.h. welche Bedeutungen ihnen zugeschrieben werden. Aufgrund dieser Wahrnehmungen formt sich das Verständnis der Situation und der eigenen Rolle in der Beziehung[51].

Das Aufzeigen der Komplexität der Beziehungs- und Interaktionsstruktur soll verdeutlichen, wie wichtig diese Dimensionen für das Lernen in Gruppen sind und für interaktives Handeln überhaupt. Der Zusammenhang mit Wert- und Einstellungsstrukturen, dem Selbstkonzept und den Beziehungsdefinitionen in der Kommunikation soll hier nur noch einmal in Erinnerung gerufen werden (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 198, 276).

In aufgabenorientierten Gruppen soll sich daraus kein "Gefühlskult" entwickeln. Der bewußte Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen kann die Basis für eine befreite und ergänzte Rationalität und für ein umfassendes personal-sozial relevantes Lernen sein, wie sie u.a. in der TZI angestrebt wird. Überspitzt könnte man sagen: soziales Lernen wird um so effektiver, je befriedigender die Beziehungen erlebt werden und je größer die Möglichkeit ist, die eigenen Wünsche, Erwartungen und Gefühle freimütig äußern zu können, also eine offene Kommunikation verwirklicht werden kann. Diese wiederum hängt davon ab, wie Vertrauen und Akzeptierung das Klima bestimmen, als Wirkung von Beziehungsstrukturen und Leiterverhalten. Befriedigende Beziehungen und Kommunikationen integrieren auch negative Empfindungen und Affekte und bedeuten also keine verdeckende Harmonisierung (vgl. die "Störungsregel" der TZI). Wenn, wie bei WATZLAWICK bereits erörtert, in der interpersonellen Kommunikation Information und Beziehung als zwei Ebenen des gleichen Mitteilungsprozesses aneinandergekoppelt sind und sie

---

51 vgl. CHESTER/FOX, 1975, 14f; LAING/PHILLIPSON/LEE, 1971; ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 28ff.

gegenseitig in einem Verhältnis der Abhängigkeit stehen, gilt das auch nochmals für die Prozesse zwischen sozialen Partnern, angewandt auf die Aufnahme und Verarbeitung von Information.
Ähnlich wie beim Beobachtungslernen ist die Wahrnehmung und Einschätzung der Person des Informanden entscheidend für den Umgang mit den Sachverhalten, die er vermittelt, unabhängig von den intrapersonalen Prozessen wie Vorurteilsstruktur etc., die dabei ebenfalls eine Rolle spielen. In Schulen ist es ein bekanntes Phänomen, daß ein beliebter Lehrer für Schüler ein ungeliebtes Fach plötzlich interessant macht und die Lernmotivation und -aktivität bei diesen Schülern ansteigt. Entsprechendes gilt auch für Erwachsene (vgl. FLANDERS, 1951, 110ff; MANDEL, 1973, 179ff).

Diesen emotionalen Prozessen, die Wahrnehmung etc. steuern und reziproke Affekte erzeugen, können sich auch Erwachsene nicht entziehen. Fortbildung hätte diese Zusammenhänge stärker zu berücksichtigen und Erziehern transparent zu machen, da sie in den Kindergruppen vergleichbaren Funktionen und Rückwirkungen ausgesetzt sind.

In diesem Sinne hängt Lernförderung von einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden existieren, wie auch zwischen den Teilnehmern (vgl. ROGERS, 1974a, 107, 128) und sich z.B. konkret ausdrücken in Verhaltensweisen wie: gut zuhören, sich gut mitteilen können und gut verstanden werden. Intensives, sensibles, konzentriertes Zuhören bringt in der Konsequenz Offenheit und wachsende Veränderungsbereitschaft[52], weil äußere Bedrohung dadurch minimal gehalten wird und Informationen, die für das Selbst als bedrohlich vorgestellt werden und Widerstand hervorrufen, so besser verarbei-

52 vgl. ROGERS, 1974a, 213; Offenheit wird für Gruppenlernen als optimale Offenheit definiert; nicht maximale, die stark angstauslösend sein kann, wenn das Individuum sich in seiner Autonomie über seine Ich-Aussagen eingeschränkt erlebt. - vgl. SADER, 1976, 87-88.

tet werden können (vgl. ROGERS, 1974a, 156ff, 160). Wenn die Bedrohung des Selbst durch das Vertrauensklima gering ist, kann eigene Erfahrung in differentieller Weise wahrgenommen werden, der Lernprozeß voranschreiten und zur Stärkung des Selbstkonzeptes und damit zur Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit beitragen. Das Anspruchsniveau für Leistung in der Gruppe hängt in diesem Sinne eng mit der Selbsteinschätzung zusammen, die wiederum eine subjektive Antizipation der Bewertung durch die Gruppe darstellt. Da auf diese Weise das Lernen in der Gruppe intensiv an die affektive Basis gebunden ist, ist es im individuellen Ausmaß und seiner Dauer der einfachen Informationsgebung überlegen (vgl. CORELL, 1970, 49-57).

(5) Partnerzentriertes Leiterverhalten ist Voraussetzung für ein Gruppenklima des Verstehens, der Akzeptierung und der Echtheit, das gegenseitiges Verständnis und personal-soziales Lernen und offene Kommunikation unterstützt, Konkurrenz abbaut und die Integration alter und neuer Erfahrungen ermöglicht.

Schon verschiedentlich wurde darauf hingewiesen, daß das Lernklima eine entscheidende Variable im Lernprozeß darstellt. Sowohl ROGERS als auch COHN betonen die Abhängigkeit dieser Bedingung vom Leiterverhalten, das die Strukturierung der Interaktions- und Kommunikationsprozesse beeinflußt und durch die Modellfunktion den Tenor des Klimas setzt (vgl. PIONTKOWSKI, 1976b, 206-208; ROGERS, 1974a, 120f).

Das Grundelement jeder Gruppenarbeit ist die Beziehung aller Beteiligten untereinander, was in seiner Bedeutung für verschiedene Dimensionen des Lernens bereits verdeutlicht wurde. Gerade für aufgabenorientierte Gruppen ist wesentlich, daß der Leiter für die Gruppe zwar wichtige Funktionen übernimmt, aber er keineswegs das Lernziel repräsentiert. Das muß von der Gesamtgruppe getragen werden, wie es Anliegen der TZI ist. Ein Verhaltensstil ist anzustreben, der das Verhalten des Leiters als Ausdruck seiner Einstellungen zu sich und den anwesenden Personen im Sinne des

didaktischen (therapeutischen) Basisverhaltens sieht, und das in seinen Voraussetzungen und Wirkungen bereits dargelegt wurde (vgl. Kap. 3, S. 106ff).

Die Freiheit, im interpersonellen Bereich zu experimentieren, sich spontan und kreativ in einer Gruppe herauszuwagen, ist abhängig von einem wertschätzenden Klima. Autoritär abwertendes, strafendes und belohnendes Verhalten erzeugt Anpassung und Furcht, die alle schöpferischen Kräfte erstickt (vgl. GORDON, 1972, 176). Gegenseitige Bestätigung durch Empathie und Akzeptierung ermöglicht auch einen konstruktiven Umgang mit Kritik (Feedback), und erst auf diesem Hintergrund sind Verhaltensänderungen anzuzielen (vgl. FRITZ, 1975, 16).

Allerdings ist es wohl zu einfach zu sagen, das Verhalten des Leiters/Dozenten bewirke einen Prozeß des Verstehens etc. Nach empirischen Untersuchungen aus dem Bereich der klinischen Psychologie scheint es eher so zu sein, daß die Wahrnehmung von Einstellungen und Verhalten des Leiters durch die Gruppenteilnehmer das Klima und die damit verbundenen Prozesse bestimmen. Das bedeutet aber, daß nicht das "objektive" Verhalten allein den Ausschlag gibt, sondern die Wahrnehmung des Partners, der aus demselben Verhalten unterschiedliche Schlüsse ziehen kann. Andererseits scheint die Einschätzung der Wahrnehmung ein reziproker Vorgang zu sein, da es Hinweise dafür gibt, daß Einstellung und Verhalten des Leiters/Therapeuten nicht unerheblich davon beeinflußt wird, in welchem Umfang die Teilnehmer dem Anforderungsprofil des Leiters entsprechen (vgl. FIETKAU, 1976, 153-155). Das belegt die theoretische und praktische Relevanz von Aspekten der sozialen Determination der Wahrnehmung auf der individuellen (durch Einstellungen, Wertsystem), kulturellen (Sprache, historisch-sozialer Kontext) und der Bezugsgruppenebene (Meinungseinfluß der Gruppe etc.) für konkrete Interaktionen (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 128-138).

Das Ausmaß, in dem interaktive interpersonale Hinweisreize in sozialen Situationen genutzt werden,

hängt vom individuellen kognitiven Organisationsstil und dem emotionalen Klima ab (z.B. ist Vermeidungshaltung die Strategie, um bedrohende Wahrnehmungsreize zu ignorieren). Andererseits ist die Wahrnehmung anderer Personen individuell an die Selbstwahrnehmung gekoppelt, die auch als Interpretationsrahmen für das Verhalten anderer dient. Damit ist die Wahrnehmungsgenauigkeit kein "allgemeiner Persönlichkeitsentzug", sondern ein Produkt von Interaktionen und Beziehungen[53].
Wahrnehmungsgenauigkeit erweist sich als abhängig von der Fähigkeit zur Empathie (vgl. PIONTKOWSKI, 1976a, 133; BRUMLIK, 1973, 94ff) und von der eingeschätzten Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Beobachtetem auf der Seite des Beobachters und von der Signalkongruenz der Hinweisreize auf der Seite dessen, der sich verhält. Die Tendenz, andere Personen als sich ähnlich zu sehen, wird zur Grundlage der Fremdeinschätzung gemacht. Verzerrungen entstehen durch die Neigung zu Generalisierungen[54], weshalb Wahrnehmungsüberprüfungen und die Transparenz dieser Zusammenhänge ein wichtiger Lernschritt für erzieherisches Handeln ist, der in Gruppen unter der Bedingung eines offenen Klimas intensiv geleistet werden kann.

Diese Zusammenhänge richten sich vor allem auf das Problembewußtsein und Verhalten des Lehrenden, der Einflußmöglichkeiten darauf hat, inwieweit Teilnehmer solche Erfahrungen zulassen und verarbeiten können (vgl. BROCHER, 1967, 80, 82).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil sozialer Kompetenz, bezogen auf die hier angesprochenen Bedingungen, ist die Fähigkeit, in Vergleichsprozessen Erfah-

---

53 vgl. OLMSTEDT, 1971, 77-81, der auch kritisch zur entsprechenden sozialpsychologischen Forschung Stellung nimmt.

54 Solche Wahrnehmungsgeneralisierungen stehen auch im Zusammenhang mit dem bereits angesprochenen Vorgang der Self-fulfilling-prophecy, vgl. - PIONTKOWSKI, 1976a, 136 und S.152f dieser Arbeit.

rungen und Bewertungen von Erfahrungen über die eigene Person, zu Schemata über sich selbst in einem Selbstkonzept zu entwickeln. Die wahrgenommene Effektivität eigener Handlungen und des Selbstwertes sind für die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit von großer Bedeutung[55] und bestimmen die Risikobereitschaft, der sich jemand bei ich-nahem Lernen aussetzt.

Eine Erfahrung aus dem Lernen mit Gruppen ist, daß ein Mensch, der sich selbst akzeptiert, viel freier ist, anderen zuzuhören, sie anzuhören, zu verstehen und Beziehungen aufzubauen. Über ebensolche Hier-und-Jetzt-Erfahrungen in Gruppen - vermittelt über das Leitermodell - wächst die Fähigkeit zu diesen Verhaltensweisen; d.h. solche Lernerfahrungen können unmittelbar in Verhalten umgesetzt werden. Sie befreien den einzelnen Teilnehmer von dem Druck, sich gegen andere behaupten und beweisen zu müssen (vgl. ROGERS, 1974a, 98).

Das Vertrauensklima, das aus dem gegenseitigen Ernstnehmen und Akzeptieren entsteht, gibt die emotionale Gewißheit, daß z.B. Schwächen nicht gegen die Person ausgenutzt werden, was wiederum Offenheit und Kooperation und Verzicht auf Konkurrenz ermöglicht. Es vermindert die Angst vor der Bedrohung der eigenen Person und die damit verbundenen kommunikativen Verschleierungstendenzen und ermöglicht freien Austausch von Informationen über Sachverhalte, Meinungen, Personen usw. im verbalen und nonverbalen Bereich (vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 33).

(6) Einstellungen und Werthaltungen können von Personen nur in Abhängigkeit vom Interaktionssystem der Gruppe reflektiert, variiert und verhaltensrelevant werden (56).

Aus der Vielzahl sozialpsychologischer Untersuchungen über den Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten

---

55 PIONTKOWSKI, 1976a, 119-122, 114; ARGYLE, 1972, 115f.

56 Vgl. dazu die Fußnote 16, S. 200f dieser Arbeit.

kann bisher empirisch keine eindeutige Zuordnung dieser beiden Phänomene abgeleitet werden[57].Das scheint teilweise an methodischen Mängeln, teilweise aber auch am Sachverhalt zu liegen. Es ist kaum anzunehmen, daß eine einzelne Einstellung auf einzelne isolierte Verhaltensweisen wirkt, sondern daß sich Einstellung-und Werthaltung situationsspezifisch und individuell in einer Vielzahl von Verhaltensweisen ausdrücken und so Wirkungen auf Einstellungen und Verhalten anderer Personen haben. Die Haltung der Akzeptierung beispielsweise, die den Partner prinzipiell für vertrauenswürdig und fähig hält und deshalb auf das Setzen von Bedingungen für Zuwendung verzichten kann, fördert Selbständigkeit, Eigenständigkeit und die positive Selbstdefinitionen von Partnern. Damit wirkt sie übermäßiger Abhängigkeit von relevanten Personen entgegen. Diese Haltung drückt sich nicht in einer isolierten Verhaltensweise aus, sondern umfaßt ein Syndrom von möglichen Ausdruckssignalen, die in ihrem Zusammenhang spezifisch durch die jeweilige Situation und der in ihr handelnden Person wirksam werden.
Denn mit der Einstellung ist keineswegs schon die Verhaltenskonkretisierung mitgegeben. Deshalb kann eine veränderte Einstellung nur dann im Verhalten wirksam werden, wenn auch gleichzeitig Verhaltensweisen gelernt werden, die diese Werthaltung angemessen auszudrücken vermögen (vgl. MUELLER/THOMAS, 1974, 300).

Dieses Lernen von Verhaltensweisen ist in Gruppen mit akzeptierendem Klima eher möglich. Die Interaktionsabhängigkeit der Einstellungen verhindert das Umsetzen in Verhalten in einer Gruppe, die diese Einstellung nicht toleriert oder unterstützt. Umgekehrt heißt das, daß nur solche neuen Verhaltensweisen stabilisiert und ins Repertoire übernommen werden können, die

---

57 vgl. FIETKAU, 1976, 153ff; SIX, 1975; MUELLER/THOMAS, 1974, 292-301; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY, 1975, 80ff.

in der Lern-, Arbeits- Kollegengruppe usw. geduldet, besser noch verstärkt werden[58].

Andererseits ist zu bedenken: in dem Maße, wie der einzelne seine Erfahrungen bewußter erlebt und frei dazu stehen kann, kommt es nach ROGERS zu signifikanten Änderungen seiner Werturteile, weil er erfahrene Werte nicht mehr einfach mit Personen und "Modellen" gleichsetzt (vgl. ROGERS, 1974a, 40). Das bedeutet - im Zusammenhang mit Ergebnissen aus der Leistungsforschung in Kleingruppen -, daß die Lerngruppe nicht nur Informationen in ihrer Differenziertheit und Dauer beeinflußt, sondern auch für intra- und interpersonelle Prozesse im Bereich der Werthaltungen und des Verhaltens wesentlich ist, wie es in der Erziehung z.B. relevant wird im Erziehungsstil.

(7) Der Lernprozeß des Living Learning erfährt in der Gruppe in seinen charakteristischen Dimensionen eine Potenzierung, da er sich in der Spannung von Individualität und Sozialität, Emotion und Kognition, Autonomie und Interdependenz, Geben und Nehmen von Lehrenden und Lernenden vollzieht.

Neben dem Einfluß, den das Kommunikations- und Beziehungsgeflecht der Gruppe auf das Lernen des einzelnen hat, kommt im Living Learning die Ich-nähe, das Interesse an der lebenspraktischen Bedeutung der Lerninhalte und Lernziele hinzu. Die Bereitschaft der Beteiligten am Lernprozeß steigt, wo die Erwartungen über die Interaktionsstrukturen einer Verwirklichung zugänglich werden (vgl. FRITZ, 1975, 84). Damit kann sich Lernen in der zunehmenden Subjektwerdung der Lernenden durch einen Lernprozeß als sinnvoll erweisen, in dem der Lernende zunehmend mitbestimmt und mitorganisiert, der durch ein steigendes Interesse am

58 vgl. BERKOWITZ, 1976, 124ff; SJØLUND, 1974, 170-178; das hängt u.a. auch mit dem Konformitätsdruck in der Gruppe, dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und dem differenzierten Modellernen in der Gruppe zusammen.

Lernprozeß selbst, durch sachbezogene Motivation und das Erkennen der Voraussetzungen und Konsequenzen des Lernens gekennzeichnet ist (vgl. BAUMANN/ NEUSER, 1974, 85).

Motivation aber ist nachweisbar in Individuations- und Sozialisationsvorgängen, die ihre Richtung und Intensität bestimmen (vgl. BAAKE, 1973, 308; HECKHAUSEN, 1969, 194). Die Bedeutung der spontanen Aktivität, ausgelöst durch intrinsische Motivation, ist mehr als nur ein äußeres Agieren und hat für Lernen eine Schlüsselrolle (vgl. SKOWRONEK, 1975, 85). Sie führt zu Erfahrungen, die u.a. zum begrifflichen Erfassen und Nachdenken über die eigene Person führen. Insofern ist Lernerfolg im personalen Bereich eine notwendige Voraussetzung für die Reorganisation der Struktur des Selbst und umfaßt bewußte und unbewußte Prozesse, die über Informationen, Gegenstände und Verhalten zum Selbst führen.
Das veranlaßt den Menschen, die Verantwortung für sich in einer Situation zu übernehmen und nicht einfach in der Gewalt der Umstände stecken zu bleiben (vgl. ROGERS, 1974a, 262).
Hier sei erinnert an die Chairmanregel in der TZI, die zeigt, daß Lernen sich nicht nur mit einem Ist-Zustand auseinandersetzt, sondern auch künftiges Handeln antizipiert und damit eine Revision des Ist-Zustandes beinhaltet. In der komplexen Struktur einer Gruppe kann das Living Learning durch die damit gegebenen Anregungs- und Aktivierungspotentiale eine Steigerung erfahren, wie sie in der sachbezogenen Einzelarbeit nur für wenige erreichbar ist, für den Bereich des sozialen Lernens aber nur so zu verwirklichen ist.

(8) Der Mitteilungscharakter von Verhalten in interaktiven Situationen macht die Gruppe zu einem bedeutenden sozialen Lernfeld für den Umgang mit Störungen und Konflikten.

In der Erwachsenenbildung werden Lernprozesse selten als Möglichkeiten der Konfliktverarbeitung verstanden. Die Isolierung der Konflikte kann diese bereits verstärken, ebenso wie das Erkennen von Mitbetroffenen bereits eine erste Entlastung geben kann (vgl. PROKOP/GEISSLER, 1974, 18f). Eine Änderung kann die Lerngruppe anbahnen. Der Weg geht wohl über die Störungen und Konflikte, die im Gruppenlernprozeß und im Lernprozeß des einzelnen entstehen oder deutlich werden. Ziel ist die Einsicht, daß Konflikte unvermeidbar sind und fruchtbar sein können. Eine positive Bewertung von Konflikten verändert die Einstellung zum Konfliktverhalten und führt zu Konfliktanalysen, die das Austragen und Lösen von Konflikten erleichtern (vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 23f).

Akzeptieren wir die Verschiedenheit von Menschen, so anerkennen wir zugleich die Existenz von Konflikten und steuern Beziehungen an, in denen Menschen prinzipiell keinen Teil ihrer Persönlichkeit verbergen müssen (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 119). Je nach der Struktur der Beziehung treten Konflikte häufiger oder seltener auf. Das Konfliktverhalten bestimmt sich aus der Einstellung zum Konfliktinhalt, zum Konfliktpartner und zu sich selbst. Da es für eine Person unmöglich zu vermeiden ist, daß sie mit ihrem Verhalten und in ihrer Kommunikation ihre Beziehung zu anderen und zu sich definiert, übernimmt sie dadurch eine Kontrolle über die Beziehung[59]. Deshalb ist es nicht unwichtig, ob gelernt werden kann, die Verhaltensweisen anderer richtig einzuschätzen. Das ge-

---

59 vgl. ROGOLL, 1976; WATZLAWICK, 1972, 50ff; ARGYLE, 1972, 91ff, der ausführlich darstellt, wie über analoge Kommunikation Beziehungsdefinitionen vorgenommen werden.
FRÖR, 1976, 13-106; der anhand eines Regelkreismodells zeigt, wie Konfliktregelungsstrategien in Beziehungen aussehen können.

schieht in Abhängigkeit von der Wahrnehmung und Erfahrung eigener und fremder Gefühle und deren eindeutigem Ausdruck. "Die Fehlinterpretation der Verhaltensweisen anderer stellt eine der häufigsten Ursachen für zwischenmenschliche Konflikte dar." (KOCHAN, 1974, 15) Ungelöste Konflikte und Probleme drängen immer wieder an die Oberfläche und stören die Sozialkontakte ebenso wie das aufgabenbezogene Lernen und Arbeiten.
Konflikte setzen sich aus einem sachlichen Anteil zusammen und aus Gefühlen und Empfindungen, die dadurch in der Person ausgelöst werden. Die Angst vor Spannungen und Konflikten kann eine Klärung und Lösung verhindern und zu distanzierten Beziehungen, ungeprüften Vorstellungen über die Erwartungen anderer und damit zu widersprüchlicher Kommunikation führen. Störungen in der Kommunikation treten dann vor allem bei Übersetzungsfehlern von einer Modalität in die andere auf und durch die unterschiedliche Interpunktion des Ereignisses (vgl. FRITZ, 1975, 40, 49; BAAKE, 1973, 255). Aufgeschobene Konfliktgespräche führen durch indirekten Ausdruck und einen Ärgerstau oft zu unproduktivem Streit oder zu Resignation und Rückzug. Solche Konflikterfahrungen, die keine Klärung und Bereinigung bringen, tragen zur Angst vor Konflikten und damit zur Vermeidungs- und Verleugnungstendenz bei.

Auf diesem Hintergrund wird der Sinn der TZI-Regel: "Störungen haben Vorrang" deutlich. Ein akzeptierendes Gruppenklima kann der Gefahr entgehen, negative Gefühle und Ärger durch unechtes Verhalten, uneindeutige Aussagen oder Verschiebung auf die andere Kommunikationsebene zu überdecken. Das gelingt, indem Teilnehmer sich ihre Empfindungen und Reaktionen auf das Verhalten anderer (Feedback) mitteilen können, ohne sofort Sanktionen befürchten oder auf einen Angriff sofort mit einem Gegenangriff reagieren zu müssen (vgl. FRITZ, 1975, 231).

Sobald Gefühle als subjektive Wirklichkeiten unter Verzicht auf allgemeine Geltung akzeptiert werden, können sie in die eigene Verantwortung genommen und vom Partner toleriert werden (vgl. HABERMAS, 1975, 19f). "Tatsächlich kann aber die heuristische Auseinandersetzung mit selbstkongruentem, unterstützendem Verhalten in der Gruppe, am besten wenn ich dieses Verhalten am 'eigenen Leibe' als hilfreich erfahren habe, eine Bewußtheit der Probleme des Helfens entfalten: Meine Fähigkeit, ein bestimmtes Verhalten zu benennen, kann mich in der Gruppe darin unterstützen, mich ständig an den eigenen Intentionen und an den Äußerungen des anderen daraufhin zu überprüfen, inwieweit mein Verhalten selbstkongruent und hilfreich für ein nichtmanipulatives Gruppenklima ist." (RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 91f) Widerstände und Störungen kommen aus den Emotionen, dem Sich-bedrohtfühlen, deshalb kann ihnen mit Akzeptierung und Vertrauen begegnet werden.

Beziehungsstörungen äußern sich in aggressivem und defensivem Verhalten in der Form von selektivem Hören, Sprechen und Mißverstehen. Die Stärke ist abhängig vom individuellen Sicherheitsbedürfnis, der Absolutheit des eigenen Bezugssystems und dem Ausmaß der empfundenen Bedrohung. Die Funktion dieses Verhaltens liegt in der Abwehr von Veränderungsforderungen und kommt aus der Angst, das zu verlieren, was man hat. Oft kommt es zu Meinungspolarisierungen, weil nur herausgehört wird, wo man widersprechen kann in Verbindung mit dem emotionellen Faktor der Abwertung der anderen Person. (vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 49ff)

Kommunikations- und Beziehungsstörungen, die sich aggressiv äußern, eskalieren leicht und liegen meist im Nichtakzeptieren des Partners. Dies ist ein weiterer wichtiger Hinweis auf die Bedeutung des Basisverhaltens für die Kommunikations- und Beziehungsstrukturen der Gruppe, und unter dem Gesichtspunkt des Konfliktverhaltens auch für alle pädagogischen Beziehungen.

In dialogischen Kommunikationsstörungen reden die Partner zwar miteinander, aber sie halten Monologe, es findet kein Funktionswechsel (Sender - Empfänger) statt. In Gruppen ist kooperative Führung und ein Eingehen auf den anderen notwendig. Dazu bedarf es der Akzeptierung des Partners und der Offenheit und Bereitschaft, auf den anderen einzugehen, sich selbst einzubringen und evtl. zu ändern (vgl. ZÖCHBAUER/ HOEKSTRA, 1974, 28), als einer Konsequenz von intensivem, sensiblem, konzentriertem Zuhören. Gehörtwerden ohne sogleich diagnostiziert, beurteilt, abgeschätzt und berechnet zu werden, ohne "verantwortungs-los" und manipuliert zu werden, baut innere Spannung ab und hilft, persönliche "Störungen" zu äußern. Dann erst tritt eine Entlastung ein, die eine entzerrte Wahrnehmung ermöglicht und Probleme lösbar macht. Nicht-hören-können provoziert Mißverständnisse. Verzerrungen, Uminterpretationen sind frustrierend, wenn man aufgrund einer Mitteilung für etwas gehalten wird, was man nicht ist; daraus entsteht Enttäuschung, Ärger und Rückzug (Vgl. ROGERS, 1974a, 213ff).

In der Gruppe ist es bei entsprechendem Klima möglich, soviel Vertrauen und Risikobereitschaft zu fördern, daß Störungen und Konflikte angesprochen werden können, daß gelernt werden kann, den Partner ohne Angst zu akzeptieren und Verhaltensweisen zu tolerieren, die nicht einfach geändert werden können. Dazu werden alle Anregungen und Ansätze wichtig, die sich mit den Wirkungen von Beziehungsdefinitionen befassen, mit dem Verständnis und der Aufmerksamkeit von nonverbalem Verhalten und seiner 'Digitalisierung' (vgl. Kap. 3, S. 144ff).

Solche Klärungen führen eine Gruppe nicht nur zu gesteigerter Leistungsmotivation und Lerneffizienz, sondern auch zu einem konstruktiveren Umgang mit Konflikten und Störungen außerhalb der Gruppe, weil es die Tatsache der Konflikte enttabuisiert und Strate-

gien des Umgangs aufzeigt. Die soziale Kompetenz kann erweitert werden um die Elemente von konstruktivem Konfliktverhalten.

4.4 Dimensionen sozial-didaktischen Lehrverhaltens

Bei der Darstellung und Diskussion der Notwendigkeit des Lernens in Gruppen und den Folgewirkungen für den Lernprozeß wurde bereits deutlich, daß zwischen Lehrenden und Lernenden eine Wechselbeziehung besteht, in der vor allem Einstellungen und Verhalten von Lehrenden/Leitenden die komplexen Strukturen von Lerngruppen entscheidend beeinflussen.

Dieser Abschnitt soll zusammenfassen, was an Aussagen und Implikationen in den theoretischen Ansätzen von ROGERS, COHN und WATZLAWICK zum Lehrer/Leiterverhalten schon dargestellt und in den vorherigen Abschnitten unter dem je spezifischen Gesichtspunkt dazu aufgezeigt wurde. Gleichzeitig soll eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie einer Verschulung der Fortbildungsarbeit durch einen partnerzentrierten Verhaltensstil entgegengewirkt werden kann und wie durch einstellungsbedingte Qualitäten, die sich in ebensolchem Basisverhalten manifestieren und in Beziehungen zwischen den Beteiligten existent werden, Lernen zu fördern ist.
Damit ist auch eine Verbindung zu den weiteren Abschnitten hergestellt, da das angenommene sozial-didaktische Verhalten von Lehrenden mit Vorstellungen bricht, die in der Erwachsenenbildung noch anzutreffen sind und praktiziert werden, und die die Beteiligten auf starre Rollenschemata festlegen.

In Gesprächen mit Vertretern von Fortbildungs-Institutionen zeichnete sich die Tendenz ab, daß sich vor allem bei fachlich sehr kompetenten Referenten Erwartungen der Kursteilnehmer festschreiben und es eher zu einer rezeptiven Informationsaufnahme kommt, als daß sich eine aktive Lerngruppe bildet. Meist stellt

sich dabei die allen aus der Schulzeit vertraute Rollenverteilung her: "Der Lehrer agiert, bedenkt, kennt, regelt alles und redet meistens; die Lernenden nehmen auf, warten auf Bescheid, folgen und sind darauf eingestellt, den an sie gestellten Erwartungen zu entsprechen und zu reagieren."[60] Die Dozenten unterliegen ähnlichen Anpassungseinflüssen und nehmen die zugeschobene Rolle an, die für sie weniger risikoreich ist und Sicherheit vermittelt durch einen ritualisierten, routinierten Lehrstil. Was entsteht, ist eine einseitige, distanzierte Kommunikation ohne personale Beziehungen, die rezeptive Verhaltensweisen nachhaltig provoziert und verstärkt. Motivationen zur Eigeninitiative können unter solchen Bedingungen kaum entstehen, und die Interessen eines eigenverantwortlichen Lernens verkümmern. Es besteht ein Zusammenhang zwischen diesem Verhalten und dem Verständnis, das der Dozent[61] in der Fortbildungsarbeit von seiner Rolle im Lernprozeß hat.

Da die Lehr-Lernsituation in einer Lerngruppe als "eine soziale Situation gemeinsamen Handelns" (BAUMANN/NEUSER, 1974, 61) zu verstehen und als aktiver produktiver Prozeß zu organisieren ist, müssen Lehrende und Lernende als kooperativ Handelnde ernstge-

---

60 PROKOPP/GEISSLER, 1974, 66;
vgl. dazu TAUSCH, R., 1970, 122-132, der zeigt, daß das Sozialklima in den Schulen weitgehend von der strikten Lenkungsfunktion des Lehrers gekennzeichnet ist; daß die Fragen und Aufforderungen des Lehrers im Unterricht überwiegen und bis zu 35 % des Verbalverhaltens der Pädagogen nicht reversibel ist. Dem entspricht nach TAUSCH ein rezeptives, reaktives Schülerverhalten.

61 Die Bezeichnung "Dozent" für den Mitarbeiter/Lehrenden in der Erzieherfortbildung wird beibehalten, obwohl dem Wort hier eine veränderte Bedeutung zukommt. Es gibt bis jetzt keinen Ausdruck, der das Rollenverständnis und die vielfältigen Funktionen des "Dozenten" im Lehrprozeß mit Erwachsenen eindeutig ausdrücken könnte. So wird trotz eines starken Unbehagens die gängige Bezeichnung verwendet.

nommen werden[62]. Es kann nicht darum gehen, daß "eine Person in eine andere Ideen einlagert" (FREIRE, 1972, 95), sondern daß sich alle Beteiligten in gemeinsame Reflexions- und Handlungsbezüge begeben, so daß alle zugleich Forschende, Handelnde, Lehrende und Lernende werden. Erinnert sei in diesem Zusammenhang noch einmal an die Modellfunktion des Lehrenden und seine zu fordernde Aufmerksamkeit für die Kommunikationsprozesse auf der Informations- und Beziehungsebene, an seine "Übersetzungsfähigkeit" zwischen den Modalitäten der Mitteilungen und sein Bemühen um Eindeutigkeit eigener Mitteilungen[63].
Das fordert ein hohes Verwirklichungsniveau an sozialer Kompetenz, an Wissen und Fertigkeiten eines Dozenten, und gemessen an den zur Zeit verfügbaren Ausbildungs- und Lernmöglichkeiten sind die Anforderungen außerordentlich hoch (vgl. PROKOP/GEISSLER, 1974, 68f; BROCHER, 1967, 57ff, 137ff). Angesichts dieser desolaten Situation ist nicht Resignation, sondern Initiative die Lösung, um die oft verkürzt gesehene Funktion des Dozenten in der Fortbildung ihrer Schlüsselstellung anzunähern.

Einen Beitrag dazu sollen die folgenden Ausführungen leisten. Ausgehend von dem dimensionsanalytischen Verhaltensmodell für Lehrer/Erzieher von TAUSCH (A.u.R., 1971, 162-169), soll in Verbindung mit den dargestellten theoretischen Grundlagen und ihren pädagogischen Konsequenzen (vgl. Kap. 3) ein Modell hypothetischer Dimensionen des sozial-kommunikativen und didaktischen

---

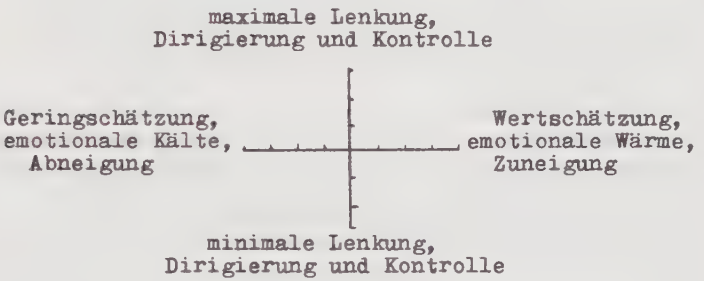
62 BROCHER, 1967, 36: Lehrende und Lernende verändern sich gegenseitig, das implizieren Lern- und Erziehungsvorgänge.

63 TAUSCH, A. u. R., 1971, 47, betonen aufgrund von Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen bestimmtem erlebten Erzieher- und Elternverhalten und späteren Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen von Jugendlichen. -
Ein vergleichbarer Zusammenhang ist für die Aus- bzw. Fortbildung von Erziehern und ihrer Erziehungspraxis in bezug auf den Erziehungsstil nicht auszuschließen.

Verhaltens von Lehrern/Dozenten/Erziehern dargestellt werden. Dazu wird der von TAUSCH verarbeitete ROGERS-Ansatz um die Ansätze von COHN und WATZLAWICK erweitert und differenziert und in vier Dimensionen integriert.

TAUSCH geht von zwei Hauptdimensionen - der emotionalen Dimension und der Lenkungsdimension - aus, die er in empirischen Untersuchungen des Lehrerverhaltens bestätigt fand, und für die er auch eine reziproke Entsprechung im Schülerverhalten aufzeigen konnte.

Abb. 3: Hauptdimensionen des Lehrer-Erzieherverhaltens (TAUSCH, A. u. R., 1971, 162)



Eine dritte hypothetisch angenommene Dimension "Nichtdirigierende Aktivität" ist bisher noch wenig faßbar und in der Praxis noch kaum relevant geworden, wenngleich die Überlegungen, die zur Postulierung dieser Dimension führten, sie für die Effizienz des Lernprozesses als möglicherweise wesentlich ausweisen.

NICKEL (1974, 48ff; TAUSCH, A. u. R., 1971, 433f) kommt aufgrund von Untersuchungen zu der Auffassung, daß die Verhaltensmerkmale der sozial-emotionalen Dimension überwiegend relativ stabile pädagogische Grundhaltungen widerspiegeln. Situationsspezifische Faktoren nehmen danach eher Einfluß auf den Ausprägungsgrad als auf die Grundtendenz. Die Merkmale der Lenkungsdimension dagegen erweisen sich in stär-

kerem Maße als von äußeren Faktoren abhängig. Für die 3. angenommene Dimension "lassen sich bisher nur sehr bedingte Aussagen machen, weil es sich noch um ein wenig realisiertes Merkmal handelt". NICKEL zählt es eher den Grundhaltungen mit stabiler Tendenz zu.

Der hier vorgelegte Vorschlag geht von vier Dimensionen aus, wobei jeweils zwei in einem besonders engen theoretischen und verhaltenspraktischen Zusammenhang stehen; obwohl es Überschneidungen gibt, fokussieren sie jeweils das Verhalten unter einem spezifischen Gesichtspunkt.

Die Ebene A betont das sozial-kommunikative Verhalten und die emotional-personale Beziehung, die Ebene B das Lehr- und Lernverhalten und bezieht sich vor allem auf Haltungen und Interventionen im Lernprozeß.

Diese Grundarten von Erziehungsverhalten werden als voneinander abhängig gesehen und können darum nur in einer gewissen Entsprechung verwirklicht werden. Es wird angenommen, daß sie in ihren Einstellungen und Formen kovariieren und ein relativ konsistentes Verhaltensmuster bilden (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 43).

Es wird nicht davon ausgegangen, daß durch partnerzentriertes Verhalten das Machtgefälle in pädagogischen Beziehungen ganz aufgehoben werden kann, wohl aber, daß es durch Reversibilität einen Beitrag zur emanzipatorischen Persönlichkeitsentwicklung leisten kann (vgl. SCHIEK, 1975, 188f). Ebenso, daß sowohl Wissen und Denken wie Gefühle und Sensitivität in einem ausgewogenen Verhältnis im Lernprozeß zu ihrem Recht kommen müssen und gegenseitige Ignoranz dieser Phänomene destruktive Wirkungen hat (vgl. COHN, 1975, 102, 107). Weiter muß die Erkenntnis vorausgesetzt werden, daß diese Verhaltensannahmen nicht nur einsichtig sind und für Lernprozesse zu empfehlen, sondern sie müssen im Verhalten realisiert werden können.

Gleichwohl ist deutlich, daß diese hypothetischen Dimensionen zunächst einen Diskussionsbeitrag darstellen, da sie für eine empirische Prüfung noch stärker zu differenzieren und zu operationalisieren wären. Aber aufgrund der in Kap. 3 dargestellten Ansätze und den dazu vorliegenden empirischen Forschungsergebnissen ergeben sich gute Gründe für die Annahme, daß das benannte Verhalten die aufgezeigten Wirkungen hervorruft.

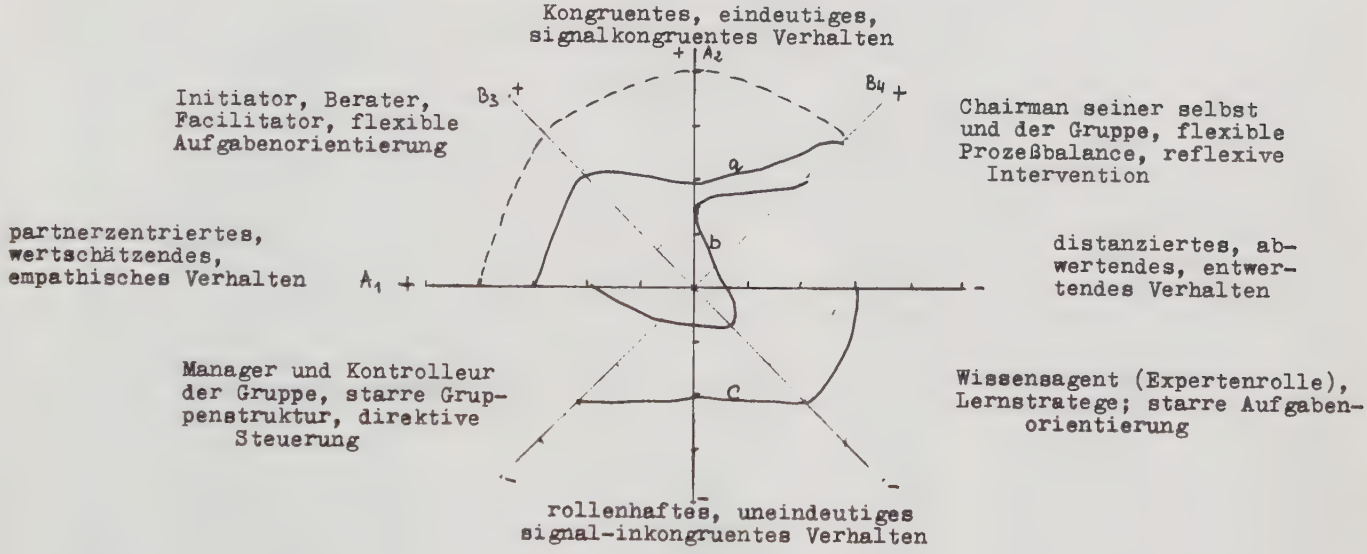
Die Verhaltensebenen differenzieren sich in die Dimensionen[64]:

A Ebene des sozial-kommunikativen Verhaltens
- 1. Dimension der Beziehungsaussagen
- 2. Dimension der Identitätsaussagen

B Ebene des Lehr- und Lernverhaltens
- 3. Dimension der aufgabenzentrierten Leitungsfunktion
- 4. Dimension der gruppenzentrierten Leitungsfunktion

64 Zur möglichen Funktionalität dieser Dimensionen des sozial-didaktischen Lehrerverhaltens vgl. VOPEL, 1976, 47. Er stellt ein vierdimensionales Funktionsmodell der Gruppenleitung vor, das von LIEBERMAN u.a. 1973 im Rahmen größerer Untersuchungen über interaktionelle Gruppen (Encountergroups) entwickelt wurde. Als Leitungsfunktionen werden dort benannt: emotionale Stimulation, Ausdruck persönlicher Wertschätzung, Anbieten von Erklärungen und Strukturierung.

Abb. 4 Dimensionen sozial-didaktischen Lehrverhaltens



Beispiele: Dozent a
Dozent b
Dozent c

\- - - - - angenommenes optimales Verhaltensmuster

In diesem doppelten Koordinatenkreuz (s.Abb. 4 der vorhergehenden Seite) ist angenommenes Verhalten abgetragen, das eine Art Verhaltensprofil ergibt und Hinweise auf Verhaltensschwerpunkte zuläßt.

Die Implikationen und Auswirkungen dieser Dimensionen werden im folgenden in vier Hypothesen vorgestellt und in potentiellen Verhaltensweisen und -folgen stichwortartig erläutert.

(1) Dimensionen der Beziehungsaussagen: Eine Lehrbeziehung, die gekennzeichnet ist von partnerzentriertem, wertschätzendem und empathischen Verhalten und dem Verzicht auf abwertende und entwertende Beziehungsaussagen, ermöglicht ein Lernklima, in dem sich das Sozialverhalten wie die kognitiven Lernleistungen positiv entwickeln und die Lernenden ihre Motivation und ihr Selbstbild differenzierter wahrnehmen und positiv fördern können.

Diese Dimension zeigt sich positiv: in Genauigkeit und Sensibilität der Wahrnehmung; in einem größeren Ausprägungsgrad von kommunikativer und sozialer Kompetenz; in Einfühlung, aktivem Zuhören und Mitteilen; in wertschätzender Einstellung zum Lernenden ohne Vorbedingungen für die Zuwendung; im konstruktiven Umgang mit Gefühlen bei sich und anderen; im Äußern von positiver Kritik mit konkreten Verhaltenshinweisen; in der Annahme des Partners, ohne ihm die Initiative zu nehmen oder ihn zum Objekt zu machen; in der Respektierung der Persönlichkeit und ihrer Erfahrungen; im Verständnis unterschiedlichen Verhaltens statt seiner Deutung (vgl. MUCCHIELLI, 1972a, 38); in einem Maximum an Konzentration, Zugewandtheit und Vertrauen; in Änderungsbereitschaft für die eigene Person[65], Selbstkritik und Selbstreflexion "action by reflexion" (ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 140ff); in ei-

65 Gefordert ist evaluatorisches Bewußtsein des Dozenten, eingeschlossen die Bereitschaft zur Reflexion über eigenes Verhalten und eigene Fehler im Lehrprozeß, diese einzugestehen und künftig zu vermeiden. vgl. FITTKAU, 1974a, 121.

ner dynamischen Identität durch Revision des Selbstbildes.

Das bewirkt: positive Veränderungen im Persönlichkeits- und Verhaltensbereich der Lernenden durch aktive Prozesse der Einfühlung; gesteigertes Beobachtungslernen durch positive Korrelation mit dem Verwirklichungsniveau des Sozialverhaltens des Lehrenden; bessere Lernvoraussetzungen, Arbeitshaltung und -leistung durch konstruktives Sozialverhalten; Vertrauensklima durch Wertschätzung (vgl. FRIELINGSDORF, 1973, 29); Offenheit durch Wärme und Achtung auch bei Nichtübereinstimmung, offenere Kommunikation durch das Verbalisierern von Gefühlen und Intentionen, Wahrnehmungsüberprüfung durch Klärung von Vermutungen (FRITZ, 1975, 48); Zunahme der Selbstachtung der Lernenden und ein Ansteigen des intellektuellen Niveaus, durch das Fehlen von abwertender, entmutigender Kritik; eine progressive Entwicklung von Initiative und Spontaneität.

Sie zeigt sich negativ: in der Demonstration von Überlegenheit und Scharfsinn; in abwertenden und/oder entwertenden Beziehungsaussagen; in der Konfusion der Beziehungsebenen, in unreflektiertem und unkontrolliertem nonverbalen Verhalten; in einem niedrigen Niveau an Empathie; durch die Mitteilung von Nichtbeachtung; in der Tabuisierung von Konflikten, der Bloßstellung und Provokation der Lernenden; im Überdecken von negativen Gefühlen.

Das bewirkt: Entmutigung der Lernenden durch Überlegenheit des Lehrenden; Beeinträchtigung (bis Pathologisierung) des Selbstkonzeptes des Partners, Verletzung des Selbstbildes durch negative, undifferenzierte Kritik und Löschung der positiven Anteile des kritisierten Verhaltens; Steigerung des negativen Selbstbildes bis zur Self-fulfilling-prophecy; Beeinflussung der Beziehungsdefinition durch unreflektierte nonverbale Signale; Entwertung didaktischer Bemühungen und Informationsvermittlung durch Beziehungskonfusion; Förderung von Vermeidungsverhalten

und Herausforderung zur Vermeidung der Lernsituation überhaupt (vgl. SCHULZ VON THUN, 1974, 68); vermehrte Aggressionen durch Bloßstellung etc.; die Verhinderung von Initiativen und Förderung rezeptiven, resignativen Verhaltens.

Es sollte nicht übersehen werden, daß die Dimensionen eins und zwei eng zusammengehören, da ein Demonstrieren von affektiver Zuwendung noch kein Indikator für eine sichere positive Beziehung ist, die Vertrauen auslöst und Zuwendung zu kognitiven, informatorischen Inhalten ermöglicht (vgl. KRAUSE, 1975, 150-158).

(2) Dimension der Identitätsaussagen: Zeigen Lehrende kongruentes statt rollenhaftes, inkongruentes Verhalten, ermöglicht das allen am Lernprozeß Beteiligten die Entwicklung von echten, transparenten, kommunikativen Beziehungen und einen konstruktiven Umgang mit Störungen und Konflikten.

Diese Dimension zeigt sich positiv: durch Reversibilität des Verhaltens, Feedback geben und nehmen können; durch emotionale Sicherheit und Vertrauen in sich und andere; in dynamischer Konfrontation der eigenen Identität mit neuen Erfahrungen und deren Integration in das Selbstverständnis und Verhalten; durch "selektive Echtheit" (COHN) bei realitätsangemessenem Verhalten; in signalkongruentem Verhalten und der Übereinstimmung von verbalem, nonverbalem Verhalten und den Einstellungen; in der Fähigkeit zur Digitalisierung von Ausdruckssignalen und Analogisierung von Mitteilungen; in der Übereinstimmung von vermittelter Information und gezeigtem Verhalten; in Toleranz und Gelassenheit im Umgang mit eigenen und fremden Schwächen; im Geben und Empfangen von Vertrauen; im Zeigen und Durchhalten von Ambivalenzen zwischen Zielen, Lernenden, Institutionen etc.; durch Sensibilität für "Körperausdruck", für Erwartungen und Situationsveränderungen; durch eindeutige Kommunikation; in der Antizipation von Selbsterfahrung so-

wohl in der Lehrer- als auch in der Schülerrolle[66].

Das bewirkt: menschlich "nahe" Beziehungen, die das Zeigen von Stärken und Schwächen allen Beteiligten erlauben; das Einbringen von Wünschen, Erfahrungen und Affekten, ohne einen Teil der Person verleugnen zu müssen; Offenheit für neue Erfahrungen und sensiblere Wahrnehmung; positive Veränderungen im Selbstbild und die Integration von negativen beängstigenden Erfahrungen; die Förderung von Selbst- und Partnerakzeptierung und die Relativierung des eigenen Bezugs- und Normsystems; den Abbau von Angst, das Ansprechen von Störungen und Konflikten und Erarbeiten von Lösungen; einen konstruktiven Beziehungsaufbau; Chancen zur Rollendistanz und Verzicht auf "Rollenhaftigkeit"; das schafft Verbindung zwischen aktuellem und wünschbarem Verhalten ohne Gefährdung der Identität und hilft Lehrenden und Lernenden zur gegenseitigen Identitätsbalance (vgl. FRITZ, 1975, 76f).

Sie zeigt sich negativ: im Verbergen hinter Rollen und Masken und fehlendem Wagnis, das eigene "Gesicht" zu zeigen (FRIELINGSDORF, 1973, 29)[67]; in Verhaltensunsicherheit, die sich hinter Straffheit versteckt, Angst vor Prestige- und Machtverlust; im Verleugnen von Teilen der Person und in distanziertem, ängstlichem Verhalten; in der Verleugnung von Störungen und Konflikten (Meinungsverschiedenheiten) und des nonverbalen Bereichs der Kommunikation; in der Dissonanz

---

66 MINSEL/MINSEL, 1973, 104f; COHN, 1975, 99; sie betont, daß sich "Erlebnispädagogen" in ihrer Funktion, nicht in ihrer menschlich-existentiellen Problematik von ihren Schülern unterscheiden; sie verbergen sich nicht hinter "Rollen" und können es sich erlauben, Schwierigkeiten zu haben, betroffen zu sein und es auszusprechen. Echtheit wird ihnen zum Arbeitswerkzeug.

67 BARRES, 1973, 200;
FRITZ, 1975, 238, bemerkt zu diesem Problem: das Verhältnis des Individuums zu seinen Rollen prägt Bewußtsein und Verhalten und wird vom Zwang zur Identifikation beeinflußt mit den Rollen, die der einzelne spielen kann oder muß, Zwang zur Auseinandersetzung mit den Erwartungen, auf die er trifft. "Der Vermittlungszusammenhang über die Rolle ist derart zwingend, daß der Mensch nur er selbst sein kann, indem er sich zu seiner Rolle

zwischen Verhalten und vermittelten Inhalten, der Entwertung von Information durch das Verhalten; durch starres Festhalten an Schutzmechanismen, die Unsicherheit verbergen sollen; durch restringierte Selbstdarstellung des Lehrenden und durch Verhaltensambivalenzen; durch Rückzug auf die institutionelle Autorität und der Verwendung von rituellen Codes, in Äußerungen von strengen Erwartungen; in Verteidigungs- und Rechtfertigungsverhalten bei Verunsicherungen durch den Partner (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 57); durch mangelndes Einlassen auf neue Erfahrungen und überredendes Verhalten gegenüber den Lernenden:

Das bewirkt: starres Beharren auf Standpunkten, kühle Distanz und ein Klima, geprägt von Druck und Angst; die Konfusion von Inhalts- und Beziehungsebene; die Gefahr der Eskalation bei Auseinandersetzungen durch ein größeres Angstniveau; es verhindert die Ausbildung von sicherer Identität, erzeugt Spannung und Mißtrauen, die eine individuelle Selbstdarstellung nicht zulassen (vgl. FRITZ, 1975, 69); eine geringe Effizienz des Lernaufwandes durch mangelnde emotionale Glaubwürdigkeit des Lehrenden im sozialen Bereich; es verhindert "Living Learning" (COHN), was nachhaltige Lernerfolge infrage stellt.

(3) Dimension der aufgabenzentrierten Leitungsfunktion: Das Verständnis des Lehrenden von seiner Rolle im Lernprozeß bestimmt das Ausmaß der Selbständigkeit, Spontaneität und Kreativität bzw. Abhängigkeit der Lernenden vom Lehrenden und nimmt Einfluß auf die kognitive und personal-soziale Lerneffizienz.

Diese Dimension zeigt sich positiv: im Selbstverständnis des Lehrenden als Lernberater von Erwachsenen; in der Akzeptierung der Leitungsfunktion und der Klärung der Rolle mit den Teilnehmern; in Rollenflexibilität

---

versteht." - Damit kommt der Rollendistanz, der Reflexion über die Erwartungen und Ambivalenzen entscheidende Bedeutung zu.

und Fähigkeit zur Strategievermittlung; im Verständnis als Lernender unter Lernenden und Erlebnis dieses Status' als Erfahrungsbereicherung und Wissenszuwachs, daß diese Lernbereitschaft ansteckend wirkt; indem die Vielfalt der Motivationen und Interessen akzeptiert und keine Scheineinheit hergestellt wird; im Verzicht auf unerbetene Erklärungen, von Belehrungen und der Überbetonung der Wissensvermittlung; in möglichst viel Freiheit und wenig Reglementierung für die Lernenden; in der Hilfe zur Gestaltung des Lernprozesses und Erfahrungssicherung (PROKOP/GEISSLER, 1974, 61); im Klären der Lernziele mit einzelnen und der Gruppe; in dem Bemühen um ein breitgefächertes, differenziertes und flexibles Angebot von Aufgaben und Hilfsquellen; in der Organisation von Arbeitsmaterialien, die verfügbar gemacht, aber nicht aufgedrängt werden; indem Lernprozesse initiiert und Strategien zur Aufgabenlösung bereitgestellt werden; in der Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung und aktiven Erarbeitung der Aufgabe, in der möglichen Selbstbestimmung der Aufgabe im gegebenen Rahmen und dem Sammeln eigener Erfahrungen der Lernenden; indem der Lehrende nichts tut, was die Lernenden selbst tun könnten; im Erkennen von Lernhindernissen und Hilfen zu deren Überwindung; in einer knappen und klaren Informationsgebung; im Formulieren von Lernergebnissen und in Überlegungen zum Transfer; in der Einstellung auf das Lerntempo der Lerner und Unterstützung von Kreativität, ohne daß Machtverlust befürchtet wird; in der Förderung von Selbsterkenntnisprozessen und Realitätsorientierung; in der Hilfe zur Auflösung von Wahrnehmungsverzerrungen, Beachtung des Gruppenklimas und Entdeckung der Ressourcen der Teilnehmer; in freier Kooperation der Lerner und Selbsterfahrungsmöglichkeiten und Gelegenheit zur Selbstevaluation; in der Beteiligung an Entscheidungen und intensiven Interaktionen der Lerngruppe (vgl. LAPASSADE, 1972, 190); in der Stimulierung und dem Aufgreifen individueller Interessen,

Impulse und Anregungen zu selbständiger Arbeit, zu selbständiger Problemlösung; in Handlungsorientierungen statt Handlungsanweisungen.

Das bewirkt: Förderung der Selbstbestimmung und Autonomie der Lernenden, Vertrauen dieser in ihre Fähigkeiten und Leistungen und gegen Abhängigkeiten; Spontaneität, eigene Einfälle und Flexibilität des Denkens und Handelns, die provoziert und unterstützt werden; eine Steigerung der Lerneffizienz durch intrinsische Motivation und eigene Aktivität; intensives, dauerhaftes Lernen durch Vertrauen und aktuelle Erfahrung; Aktions- und Ideenfreiheit; daß Erwartungshaltungen zu Initiativen werden können.

Sie zeigt sich negativ: im Selbstverständnis des Lehrenden als Experte und Wissensvermittler, der sich nur für die Durchführung der Aufgabe verantwortlich fühlt; in Besserwisserei und indem der Erfahrungshintergrund der Teilnehmer nicht ernstgenommen wird; in der Geltung der Rolle als Statussymbol, was eher Vertrauen zu sich selbst als zu den Lernenden impliziert; in professionellem Verhalten und Perfektion in der Führung; in der Vorgabe von Arbeitstechniken und bestimmter Erwartung an Arbeitshaltungen; indem Strategien und Lösungswege festgelegt und Lösungen ungefragt angeboten werden; in stark strukturiertem Vorgehen, ohne Berücksichtigung der momentanen Befindlichkeit der Lernenden; in der Alleinorganisation und Planung ohne Transparenz; mangelnde Entscheidungsmöglichkeiten; in vielen Erklärungen, Belehrungen, Fragen, Aufforderungen; betonter Beachtung der Einhaltung des Lernprogramms und in normativer (statt funktionaler) Festlegung von Handlungsräumen; durch Lenkung des Arbeitsprozesses mit Fragen und Aufforderungen und indem der Lehrende mehr im Mittelpunkt steht als die Aufgabe; in der scheinbaren Beschränkung auf die Vermittlung reiner Sachinformation auf der Inhaltsebene; in der Betonung konvergenten Denkens (es sollen nur die Arbeitsergebnisse erzielt wer-

den, die der Lehrende geplant hat oder die ihm bekannt sind).

Das bewirkt: angepaßtes Verhalten (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 115), Abhängigkeit von der Person des Lehrenden, seinen Bewertungen und Klassifizierungen; das führt zu mißtrauischen Beziehungen und negativen Erwartungseffekten in bezug auf die Lernleistungen und die Fähigkeiten der Lernenden; Distanz, der Lehrer wird leicht als intelligenter und klüger definiert, was rezeptive Verhaltensweisen verstärkt und Initiativen entmutigt; restriktive Beziehungen durch das Rollenverständnis; Unterlegenheitsgefühle der Lernenden durch Wissensdemonstration (die gleichzeitig die Überlegenheitsgefühle des Lehrenden stärkt); Überredung der Lernenden zu Entscheidungen, die sie ohne Kontrolle unterlaufen; die Übernahme von Arbeitstechniken unter dem Druck der Situation (die für dauernd nur übernommen werden, wenn sie mit den ständigen Einstellungen übereinstimmen); daß Teilnehmer leicht fertige Lösungen erwarten; Unterdrükkung der Möglichkeiten zur Selbsterfahrung durch starke Anleitung; Minderung von Aufmerksamkeit und Interesse gegenüber den Sachthemen; Abnahme von Kreativität und Spontaneität.

(4) Dimension der gruppenzentrierten Leitungsfunktion: Die Funktion des Lehrenden im interaktiven-sozialen Gefüge der Lerngruppe ist abhängig von seiner Einstellung zur Lerngruppe und zu sich selbst als Leiter der Gruppe, von seinen Fähigkeiten zur Wahrnehmung der Interaktions- und Kommunikationsstruktur und seinen Interventionsmöglichkeiten.

Diese Dimension zeigt sich positiv: in der Sorge für die Balance zwischen emotionalen und kognitiven Prozessen; in flexiblen Interventionen unter Berücksichtigung der eigenen Grenzen; im Selbstverständnis als Chairman seiner selbst und der Gruppe; indem der Lehrende sich der Selbstdarstellung nicht entzieht und Kritik an seiner Person zuläßt; in der Respektierung der Eigenständigkeit und Autonomie der Lernenden; in

der Rücknahme von Dominanz und Verzicht auf Festlegung der Entwicklungsrichtung; durch das Infragestellen der eigenen Meinung und Interpunktionen von Ereignissen und Unterstützung von Toleranz durch das eigene Verhalten; in ständiger Überprüfung des Leiterverhaltens; im Ertragenkönnen von positiven und negativen Gefühlen; im Feedback geben und nehmen, den Kenntnissen von Gruppenprozessen und angemessenen Interventionstechniken; im Umgang mit Autonomie und Interdependenz, in der gezeigten interaktiven und kommunikativen Kompetenz und der Sensibilität für interpersonelle Kommunikation auf allen Ebenen (vgl. die Forderungen von VOPEL, 1976, 50-55); in emotionaler Belastbarkeit; im Verantwortungsbewußtsein im Umgang mit den Lernenden und den Instrumentarien, spezifischen Methoden und ihren Zielsetzungen; in den Strategien zur Metakommunikation; in der Verantwortung für seine Leitungsaufgabe, nicht für das Lernen der einzelnen; in der Übernahme einer offenen und transparenten Kontrolle über die Gruppenaktivitäten; durch den Vorrang von Störungen; im Geben von Strukturierungshilfen und Konfliktlösungshilfen; in der Beachtung der Anfangssituationen der Gruppenprozesse, damit nicht zuviel Streß entsteht; in der Fähigkeit zu funktionaler Führung, reflexiblen Interventionen und reaktivem statt interpretativem Verhalten; in partnerzentriertem Gesamtverhalten, das Aufforderungscharakter für die ganze Gruppe hat; in der Förderung der Selbstregulierung der Gruppe durch Rücknahme der Leiterautorität; indem Interventionen erfolgen, wenn die Selbstregulierung der Gruppe versagt oder destruktive Tendenzen sichtbar werden; im Setzen von Impulsen zu funktionaler Beziehung und Zusammenarbeit; in der Förderung von Gruppenkohäsion und Gruppeninteraktion; in der Integration von Aktion und Reflexion, von Hier- und -Jetzt- und Alltagserfahrung; in der Ermutigung zu eigenen Standpunkten; im gleichen Recht für alle, Meinung und Kritik zu äußern; in den Begründungen für Verhalten und Entscheidungen.

Das bewirkt: Akzeptierung ohne Bedingungen und Förderung von Selbständigkeit und Eigeninitiative; Autonomie der Lernenden; eine Steigerung der Beziehungsqualität durch konstruktive emotionale Prozesse und akzeptierendes und vertrauendes Klima;Stützung der Gruppenkohäsion und Zusammenarbeit der Teilnehmer und Herausforderung von Gruppeninteraktion und -kommunikation; soziales Lernen durch die Interaktions- und Kommunikationsstruktur der Gruppe, Modelllernen im Umgang mit sich selbst und anderen.

Sie zeigt sich negativ: in der Verweigerung und Abwehr von Kritik an der eigenen Person; in der Selbstzuschreibung der Verantwortung für das Lernen jedes einzelnen Teilnehmers; in mehr direktivem als akzeptierendem Verhalten; in der Distanzierung vom Gruppenprozeß; in einer subjektiven Interpunktion der Ereignisse, die nicht überprüft wird (Gefahr der Machtdemonstration); in der Strukturierung des Lernprozesses von sich her; in der Betonung kontrollierbarer Vorgänge; in der Personabhängigkeit von Kontroll- und Bewertungskriterien; in der Tabuisierung von Störungen; in perfektionistischer Führung ohne Einbeziehung der Lernenden; im Geben von Leitlinien durch Belehrung; in Versuchen zur Manipulation und der Deklarierung von ungewohntem Lernverhalten als falsch; in irreversiblen Verhaltensweisen; in der Interpretation von Wahrnehmungen und Intentionen ohne Überprüfung; in der Provokation von Anpassung, Vermeidungstendenzen, Vorurteilen und konformistischem Denken.

Das bewirkt: die Erwartung, daß der Leiter alles weiß und beurteilt; dirigistisches Verhalten auch der Lernenden untereinander; Prüfungs- und Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten; Bevormundung der Gruppe durch die Übernahme der alleinigen Verantwortung; Formalisierung der Gruppenarbeit durch feste Rollenverteilung und starre Arbeitsvorschriften; mangelndes Vertrauen in andere Personen; Intoleranz und Sanktionen auch durch die Gruppe; Verstärkung angepaßten Verhaltens und abhängiger Zuwendung; Inkongruenz und verzerr-

te Selbst- und Fremdwahrnehmung (was potenziert bis zur Doppelbindung möglich ist); rezeptivem, reaktivem Verhalten durch viele Anordnungen und inneren aggressiven Spannungen der Lernenden; Hemmung von Spontaneität, Kreativität, Unterlassung von Ermutigung, Verhinderung von sozialer Interaktion in der Gruppe.

Diese Aufzählung möglichen Verhaltens und seiner Wirkungen weist noch einmal auf die Komplexität der Lehr-Lernbeziehungen hin und auf die Anforderungen, die ein optimaler Lernprozeß an die Beteiligten stellt.

Dieser Zusammenhang gewinnt an Aktualität durch die Forderungen, die heute an die soziale und pädagogische Kompetenz der Erzieher im Vorschulbereich gestellt werden und die darum auch und zuerst in der Erzieherfortbildung realisiert werden müssen.

4.5 Funktion, Form und Durchführung von Informationsangeboten

Angebot und Vermittlung von Informationen in der Form von Vorträgen, Referaten usw. nehmen in der Erwachsenenbildung allgemein, wie in der beruflichen Fortbildung von Erziehern, einen breiten Raum ein[68].

Innerhalb eines Fortbildungsmodells, das personzentriertes und erfahrungszentriertes Lernen in interaktiven Situationen in den Mittelpunkt stellt, übernimmt die Informationsvermittlung entsprechend den bereits erwähnten Prämissen eine bestimmte Funktion, die ihrerseits die Form und die Vermittlungsweise beeinflußt. Dieser Zusammenhang soll in vier Hypothesen erläutert werden.

Im allgemeinen kann man davon ausgehen, daß Menschen meist weniger Information aufnehmen und angemessen weitergeben können, als gemeinhin angenommen wird. Bei

68 Diese Feststellung bezieht sich auf die Analyse der vorliegenden Programme (S. 66 dieser Arbeit). vgl. auch SIEBERT, 1972, 149.

Übungen oder Spielen zur Informationsaufnahme und -weitergabe zeigt sich schon nach wenigen Durchgängen, daß bereits wesentliche Informationsinhalte fehlen oder verändert wiedergegeben werden (vgl. SADER, 1976, 92ff). Im Alltag und bei der Einschätzung von Informationsveranstaltungen besteht eine Neigung zu entgegengesetzten Erwartungen. Mögliche Fehler der Informationsaufnahme und -weitergabe bzw. -verarbeitung sind u.a. Vereinfachung, Verdichtung, Abschleifung und Ausfüllen vermeintlicher Lücken entsprechend des eigenen Hintergrundes und nach eigener Kombination, Angleichung an Erfahrung, stärkere Konturierung usw. (vgl. SADER, 1976, 93).
SADER ist der Auffassung, daß eine angemessene Form der Informationsvermittlung manchen Fehlern vorbeugen kann. Doch ist es kaum vorstellbar, daß eine Form entwickelt wird, die die psychische Situation des Informationsempfängers so optimal antizipiert, daß Aufnahmefehler praktisch eliminiert wären. Besonders bei komplexen Interaktionsinhalten kann festgestellt werden, daß sie im allgemeinen nicht so aufgenommen werden, "wie der Sender das beabsichtigt und vermutet" (SADER, 1976, 94). Das könnte damit zusammenhängen, daß die emotionalen Bedürfnisse unbewußt um so stärker werden, je rationaler und abstrakter die Information ist (vgl. BROCHER, 1967, 85). Aber auch die Umkehrung gilt: je intensiver sich Information und Verhalten dem emotionalen Bereich nähern, um so intensiver zeigen sich rational-intellektualisierende Tendenzen. Diese Wechselwirkung weist darauf hin, daß im allgemeinen für Lernprozesse ein mittleres Ausmaß an Rationalität und Emotionalität bzw. eine Balance zwischen beiden Bereichen am ehesten Zufriedenheit erzeugt, so daß das Gefälle von Lust und Unlust nicht nur mit der Information selbst zusammenhängen muß, sondern ebenso von dem Spannungsverhältnis zwischen Abstraktionsgrad und Emotionalität ausgelöst sein kann (vgl. BROCHER).

Diesen Zusammenhang deuten auch Untersuchungsergebnisse aus der Wirkungsforschung der Massenkommunika-

tion an, die besagen, daß Informationen eine größere Direktwirkung haben gegenüber einer Meinungsvermittlung (vgl. DRÖGE/WEISSENBORN/HAFT, 1969). Letztere unterliegt eher dem Sleepereffekt (vgl. MALETZKE, 1963), d.h. sie gewinnt mit der Zeit an Wirkung oder wird plötzlich bei neuen Erfahrungen wichtig, wo sie durch den stärkeren Affektanteil eher auflebt und die momentane Haltung beeinflußt.
Je vollständiger eine Aussage aufgenommen wird, um so besser kann sie weitergegeben werden, je öfter sie variierend wiederholt wird, um so eher kann sie erinnert werden (vgl. DRÖGE/WEISSENBORN/HAFT, 1969). Soll die Information einen Lernprozeß unterstützen, der vor allem auf Verhaltensänderungen abzielt, so gewinnt sie an Wirkung, wenn das bisherige Verhaltensdefizit vor allem auf einem Informationsmangel beruhte;sonst hat rationale Einsicht allein wenig Wirkung für Verhaltensänderung (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 123f), besonders wenn sie sich auf die Vermittlung von Fakten beschränkt. Es kann angezweifelt werden, ob die noch immer anzutreffende bunte Vortragsfolge in der Erwachsenenbildung wirklich bildend ist, oder ob sie nicht auch der Selbstdarstellung von Institutionen und Referenten dient (vgl. BREZINKA, 1976, 24).

SIEBERT (1972, 149) weist auf eine Untersuchung von HARKE[69] hin, nach welcher der Dozentenvortrag eine wenig effektive Form der Wissensvermittlung ist: von der nur gehörten Information bleiben 20 % verfügbar, von der gesehenen 30 %, 50 % der gehörten und gesehenen, 70 % der selbst gesprochenen und 90 % der selbsterarbeiteten. Nach HARKE verfestigen sich viele Vorurteile und Klischees, weil die Information nicht genügend differenziert und nur auf eigenem Erfahrungshintergrund aufgenommen wird[70].

---

69 HARKE, 1966, 117; hier zitiert nach SIEBERT.

70 zur sozialpsychologischen Forschung der Wahrnehmung vgl. u.a. MUELLER/THOMAS, 1974, 119-133.

Trotzdem zeigen Erwachsene ein starkes Informationsbedürfnis, das sicher nicht ignoriert werden kann. Deswegen ist es durch andere Lernformen zu ergänzen, wie es der hier vertretene Ansatz vorsieht.

Nach SIEBERT (1972, 150) neigen Dozenten dazu, einmal die Dauer ihrer Vorträge und ihre Rolle als Lernorganisator zu unterschätzen und andererseits ihre Expertenrolle zu überschätzen. Das führt leicht zu einer starken Lenkung des Lernprozesses und zu mehr oder weniger verdeckter Aggressivität, Unzufriedenheit und Konsumentenverhalten bei den Informationsempfängern. Deshalb erscheint der Vortrag als Standardveranstaltung, der Information und Problemlösungen geordnet anbietet, nicht unter allen Umständen als total ineffektiv, aber er gewinnt zunehmend den Rang eines anspruchsvollen Konsumangebotes (vgl. PROKOP/ GEISSLER, 1974, 55).

Der Ansatz dieser Arbeit versteht Lernen in einem existentiellen Sinn, das nicht einfach von außen an einen Lernenden herangetragen werden kann. Ausgehend von den Erfahrungen des Lernenden, soll es diesem möglich werden, mit Hilfe des Lehrenden und der Mitlernenden, Erfahrungen und Fähigkeiten zu erweitern und neu zu erwerben. Wird im Stil traditioneller Wissensvermittlung Information von außen direktiv an den Lernenden herangetragen, wird es im affektiven Bereich negative Lerneffekte geben, weil rezeptiv-passives Lernverhalten erzwungen wird, das die Möglichkeit zur Entfaltung von Autonomie und Kreativität nimmt[71]. Andererseits tragen kognitive Strukturierungen zum Verständnis und zur Auswertung von Erfahrungen bei (vgl. SIELAND, 1975, 73f; FOPPA, 1965, 233), wenn sie in entsprechender Form angeboten werden.

---

71 vgl. ROGERS, 1969 (1974a) 157ff; ders. 1969 (1973b), 276ff; - ebenso die Untersuchungen, dargestellt bei TAUSCH, A. u. R., 1971, 399ff.

Das bedeutet deshalb keinen totalen Verzicht auf alle Referate und Vorträge, wie es FRIEDRICHS (1970, 276f) fordert. Es bestehen auch gute Gründe für den Einsatz eines Vortrages etc., wenn dieses mehr aufnehmend-rezeptive Lernverfahren mit entdeckenden-aktiven Lernverfahren kombiniert wird. Eine klare Instruktion kann die aufgabenbezogene Aktivität der Lernenden fördern und erhalten (vgl. WEINERT, 1974, 819ff).

Sachlich sprechen für eine vortragende Informationsvermittlung einmal, daß neue Informationen in einer gewissen Ordnung und Übersicht und in Konzentration mitgeteilt werden können, Hintergründe und Zusammenhänge aufgezeigt und das Bewußtsein für bestimmte Problembereiche geweckt und geklärt werden kann. Von einem funktional und formal gut plazierten Informationsangebot können Anstöße zur weiteren Meinungsbildung ausgehen, die die Eigeninitiative anregen[72], allerdings mit der Einschränkung, daß das Referat nicht als einzige Lernform angeboten wird.
Bei einer Verbindung von aufgabenorientiertem und sozialem Lernen soll auf eine gewisse Informationsvermittlung nicht verzichtet werden, aber sie muß in den Gesamtzusammenhang der didaktisch-methodischen Basisaspekte gestellt werden.

(1) Die Ziele, die mit einer Informationsvermittlung angestrebt werden, bestimmen den Ort des Informationsangebotes im Lernprozeß.

Im Zusammenhang eines umfassenden Lernangebotes können Informationen sinnvoll bestimmte Funktionen übernehmen. Dazu ist es notwendig zu klären, was durch diese Information erreicht werden soll[73].
Es lassen sich vier Funktionen unterscheiden, die ein Informationsangebot erfüllen kann: a) Einführung in ein neues Sachgebiet, b) Überblick über eine Thematik und deren Einordnung in größere Zusammenhänge und Hinweise auf mögliche Alternativen, c) Zusammenfassung und Zu-

72 vgl. EMEIS/SCHMITT, 1974, 23; KUYPERS, 1975, 23-27.
73 vgl. VONTOBEL, 1972, 29; SCHULZ, 1974, 593.

ordnung von Teilergebnissen, die bereits erarbeitet wurden sowie kognitive Strukturierung spezifischer Erfahrungen und d) Setzen von Impulsen und Anreizen für weitere Lernaktivitäten (vgl. EMEIS/SCHMITT, 1974, 31).
Jeder dieser Funktionen entspricht ein spezifischer optimaler Ort im Lernarrangement und eine angemessene Form für die Durchführung. Die Beachtung dieser Zusammenhänge entscheidet mit über die Wirkung in Qualität und Quantität der gegebenen Information.

a) Ein Referat kann zu Beginn eines Lernangebotes in ein neues Sachgebiet einführen, das den Teilnehmern der Lerngruppe bis dahin relativ unbekannt ist, um ihnen dadurch die Eigenarbeit in der Gruppe zu erleichtern. Mit diesem Vorgehen können Erwartungen geklärt und Hilfen gegeben werden, damit Präferenzen für die weitere Arbeit erkannt und Initiativen entwickelt werden, die dem Gegenstand und den Eigeninteressen und Motivationen der Lernenden angemessen sind. Eine solche Einführung kann gleichzeitig einen Überblick über die anstehende Gesamtthematik vermitteln, damit spätere Detailergebnisse sinnvoll zugeordnet werden können. Eine konzentrierte, knappe und klare Darstellung, akzentuierte Alternativen zu theoretischen Ansätzen, Teilproblemen etc. erleichtern die Weiterverarbeitung in Arbeitsgruppen oder Einzelaktivitäten. Im Sinne eines partnerzentrierten Angebotes wäre es für Erwachsene angemessen, den Vortrag mit Informationsfragen unterbrechen zu können. Damit würde die Informationsaufnahme durch sachlich richtiges Verstehen unterstützt und die bei einem Referat notwendig entstehende verbale Einbahnkommunikation unterbrochen.

b) Ein Überblick-Referat kann sowohl die Funktion der Einführung als auch die des zusammenfassenden Überblicks übernehmen (siehe a und c).

c) Am Ende eines Erfahrungs- oder Lernprozesses oder an bestimmten Zwischenstationen kann sinnvoll eine kurze Zusammenfassung der bisher erarbeiteten Teiler-

gebnisse und/oder Erfahrungen stehen. Subjektive Lernergebnisse können mit solcher Hilfe besser strukturiert, generalisiert und durch Alternativen relativiert werden. So kann zu einer Differenzierung des Sachgehaltes beigetragen werden, wie ebenfalls durch die damit gegebene Verbindung zwischen kognitivem und emotionalem Lernen eine höhere Behaltensquote erreichbar ist. Eine solche Form der Informationsvermittlung wird sich sinnvoll an Phasen der Kleingruppenarbeit anschließen oder mehrere solcher Phasen miteinander verbinden. Gleichzeitig kann damit Lernerfolg sichtbar gemacht, die Wissensbasis durch Expertenmeinungen und wissenschaftliche Ergebnisse erweitert und offengebliebene Fragen können beantwortet werden.

d) Besonders für sehr komplexe Sachbereiche eignet sich zu einer intensiven Einführung die Impulsmethode oder sogenannte Kurzinformation (vgl. PÖGGELER, 1964, 108ff). Dabei wird die Information in geraffter Form und thesenhafter Kürze als Denkanstoß und Lernimpuls verbal, evtl. auch schriftlich gegeben, damit die Lernenden diese Anregungen selbst weiterverarbeiten können. In einem zeitlich festgelegten Rahmen kann diese Art der anregenden Zusammenfassung mehrmals wechseln zwischen Impuls und Verarbeitung; wobei sich jeweils eine kurze Aussprache dazwischen schiebt, die Fragen, Erfahrungen, Kritik als Rückmeldung in den Fortgang des Lernprozesses einbringt. Formal stellt diese Darbietungsart mit ihrem Wechsel zwischen rezeptiv-aufnehmenden und aktiv-erarbeitenden Lernverhalten an den Dozenten bestimmte Anforderungen, die weiter oben dargestellt werden sollen.
Die Impulsmethode verbindet verschiedene Funktionen: Überblick, Einführung, Weiterführung, Anreiz mit einer stärkeren Strukturierung des Lernprozesses. Für die Teilnehmer bringt sie den Vorteil, daß sie affektiv und intellektuell nicht so leicht überfordert werden, ihre Initiative und Aufmerksamkeit durch den Wechsel der Kommunikationsformen erhalten bleibt und intensiviert wird. Sie werden angeregt, sich in selb-

ständigem Denken und in ihrer Emotionalität mit der Thematik auseinanderzusetzen und ihr Wissen und ihre Erfahrung mit dem Angebot in Zusammenhang zu bringen. Durch die Gruppengespräche steigert sich die bewußte Lernerfahrung und Lern- bzw. Verständniskontrolle (vgl. WEBER, 1974, 10), weil auch die Diskussionsbereitschaft durch die gemeinsame Erfahrung und das gemeinsame "Arbeitsmaterial" steigt (vgl. FRIEDRICHS, 1970, 278). Durch die Instruktion wird dann die aufgabenbezogene Aktivität der Lernenden gefördert und erhalten und eine Prozeßpartizipation erreicht, die die Eigenverantwortung der Erwachsenen herausfordert und zu einer größeren Autonomie in der Selbstorganisation des Lernprozesses führen kann.
Diese Form der Informationsvermittlung und -erarbeitung eignet sich auch für größere Gruppen von Teilnehmern, da sich das hörende Plenum immer wieder in aktive Kleingruppen auflöst.

(2) Um die Funktion und Form einer Information situations- und partnerzentriert konkretisieren zu können, müssen gegebene Vorbedingungen berücksichtigt werden.

Damit Lern- und Sachinhalte die Motivation der angesprochenen Personen treffen und diese die Relevanz der Thematik für sich erkennen können, muß die Thematik zur Person in Beziehung gesetzt und positiv formuliert werden (vgl. COHN). Der Informator kann die Information nur in Abhängigkeit von seiner Person geben. Die Bedeutung dieses Zusammenhangs wurde bereits bei der Diskussion um das Modellernen dargestellt (vgl. S. 229f dieser Arbeit). Hinzu kommen muß vor allem das akzeptierende Klima. Außerdem ist der Zusammenhang zwischen der Informations- und Beziehungsebene der kommunikativen Mitteilung zu beachten. Deshalb muß der Dozent wesentlich auf Signalkongruenz achten, um seine informativen Aussagen nicht auf der Beziehungsebene zu entwerten und unglaubwürdig zu machen und die Aufnahme und Verarbeitung der Infor-

mation durch die Adressaten zu blockieren[74].
Die Thematik soll so gewählt sein, daß sie bisherige Erfahrungen und die potentiell neuen in einen Zusammenhang bringt, d.h. die Thematik muß erfahrungsrelevant sein. Dazu muß der Informant von dem allgemeinen oder speziellen Erfahrungshintergrund (z.B. Praxissituation der Erzieher, Ausbildungsstand etc.) Kenntnis haben, um sich darauf beziehen zu können. Je mehr die Problemlage der Angesprochenen erreicht wird, je mehr Motivation, Differenzierung und Erweiterung ist zu erwarten.
Die Themenformulierung soll kurz, klar, positiv und konkret sein, damit sie die Aufmerksamkeit und Motivation der Lernenden treffen kann.
Sehr oft liegt in der Information eine Forderung nach Veränderung. Diese kann als Bedrohung erlebt werden durch die Wechselwirkung von Rationalität und Emotionalität und der Abhängigkeit der kommunikativen Mitteilungen von ihren gleichzeitig sendenden Kanälen. Eine empfundene Ichbedrohung kann eine negative Einstellung zur Thematik auslösen und eine angezielte Meinungs- oder Vorurteilsveränderung verhindern. Um Vorurteile abzubauen, reicht es nicht aus, den Meinungsgegenstand positiv darzustellen und die vorurteilshafte Haltung infrage zu stellen. Verunsicherungen - vor allem im Wertbereich -, die nicht durch positive Verhaltenskorrelate aufgefangen werden können, projizieren die Ängste und negativen Einstellungen auf den Informator und die Information, und der Adressat nimmt nichts mehr vom Angebot auf, weil er es für tendenziös hält. Nur eine vertrauensvolle, glaubwürdige Beziehung kann, durch die Wegnahme der Bedrohung, die Aufnahmefähigkeit und -offenheit erhalten und eine ursprünglich negative Einstellung zum Inhalt positiv machen. Hier müssen sich klare Argumentation, Engagement bei der Darstellung und positive Beziehung zu den Zuhörern ergänzen[75], damit der Ler-

74 vgl. PIONTKOWSKI, 1973, 9; HINST, 1970, 14f.

75 vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 48/49; MÜLLER, 1972, 65.

nende die Zusammenhänge auch im Lernvorgang erfaßt und einsichtiges Lernen möglich wird.
Zum anderen sind optimale Außenbedingungen (so trivial das klingen mag) notwendig wie gute Belichtung, Belüftung, Akustik etc., damit situative Einflüsse dieser Art nicht durch Ermüdung usw. das Lernen beeinträchtigen.

Konzepte der Lernforschung benennen für die kognitive Struktur des Lernenden als wichtigsten Bestimmungsfaktor im Lernvorgang das Gefüge des schon Gelernten (vgl. SKOWRONEK, 1975, 209). Deshalb sollte eine Situationsanalyse die Formen der Lernaktivitäten und der Lernerfahrungen unterstützen.
In nicht zu großen Gruppen sind daher Zwischengespräche bzw. Diskussionen zwischen Informationsintervallen nützlich, um Rückmeldungen über das Verstandene und offene Fragen zu erhalten. Die Bedingungen der Informationsaufnahme in den Individuen sind so besser abzuschätzen, da die Information immer durch die im Individuum vorhandenen Bedingungen gebrochen wird (vgl. LÖWE, 1971, 90) und aktives Wissen leichter reproduzierbar und verwertbar ist als passives. Als wichtige Voraussetzungen für eine sach- und partnerangemessene Informationsgabe gilt es, sich auf das Niveau der Zuhörer einzustellen, auf die schon vorhandene Sachkenntnis, die Homogenität bzw. Heterogenität der Zuhörergruppe; die Altersstruktur und die Praxis- und Berufserfahrung zu kennen.

(3) Die Effektivität eines Informationsangebotes ist abhängig von der Vermittlungsform und dem Verhalten des Informationsvermittlers. Beides leitet sich in seiner Akzentuierung aus der Funktion der Information ab.

Eine effektive Form weist wenigstens vier Gruppen von Merkmalen auf, die in ihren wichtigsten Kriterien berücksichtigt sein müssen: Ausdrucksweise, visuelle und affektive Anreize, Struktur der Information und der Bezug zum Hörer.

- Die Ausdrucksweise, in der die Information gegeben wird, sollte dem Sprachniveau des Hörers angepaßt sein. Günstig ist eine klare, konkrete Sprache, eine nicht zu komplizierte Satzkonstruktion (kurze Sätze). Diese Forderung erleichtert die akustische Aufnahme auch komplizierter Zusammenhänge und verhindert ein zu schnelles Nachlassen der Konzentration beim Hörer. Damit kann ein Teil von Aufnahme- und Verarbeitungsfehlern auf seiten der Hörer vermieden werden.

- Unterstützend für das Verständnis und das Behalten der Information wirken visuelle und affektive Anreize, da sie die Aufmerksamkeit mehrerer Sinne bzw. des "ganzen" Menschen erfordern. Demonstrationsobjekte wie Bilder, Dias, Zeichnungen usw.,Tafelbilder oder Gliederungspunkte, veranschaulicht mit dem Tageslichtprojektor, erleichtern das Erkennen von Zusammenhängen und das Verfolgen des "roten Fadens". Die Medien bieten einen zusätzlichen Anreiz für das Interesse am Thema, was durch Methodenvariation gefördert werden kann. Durch Bilder, erläuternde Beispiele, provozierende Texte u.ä. wird die affektive Teilnahme geweckt und der Erfahrungshintergrund lebendig. Das Sachthema löst Betroffenheit aus und stellt Ich-nähe her, was steigernd auf das Lernergebnis wirkt und die Gedächtnisleistung erhöht. Besonders bei komplizierten Zusammenhängen ist eine vorher dargestellte Gliederung eine wichtige Unterstützung der Informationsaufnahme, die Zuordnungsmöglichkeiten für einzelne Fakten und Details gibt.
Provozierende Texte, eine thesenhafte Zusammenfassung am Schluß, vor allem bei längeren Ausführungen, fördern die anschließende Diskussion oder Kleingruppenarbeit.

- Voraussetzung dazu ist eine klare Strukturierung und Gliederung des Stoffes und eine hörerangemessene Stoffauswahl. Oft empfiehlt es sich, exemplarisch vorzugehen, denn zuviel Information erschwert die Orientierung,und die Übersicht geht leicht verloren. Je weniger geübt der Zuhörer im Aufnahmen und Verarbeiten kompli-

zierter Sachverhalte ist, um so weniger werden implizite Aussagen und Schlußfolgerungen verstanden und akzeptiert (vgl. DRÖGE/WEISSENBORN/HAFT, 1969, 83ff), d.h. implizite Konsequenzen müssen explizit herausgehoben und akzentuiert werden. Eine Stoffbegrenzung kann hier dem Referenten helfen, nicht selbst in der Fülle stecken zu bleiben und das Referat zu einer Wissensdemonstration zu machen. Wohl ist es Aufgabe des Informanden, evtl. auf Theorienpluralismus vorzubereiten, Alternativen und wissenschaftliche Kontroversen anzudeuten. Auf eine Strukturierung und Akzentuierung - die immer auch eine Bewertung durch den Dozenten bedeutet - kann um der Klarheit für den Hörer willen nicht verzichtet werden. Deshalb sollte der eigene Standpunkt als solcher deutlich werden - ohne den eigenen Ansatz als "den" Ansatz stehen zu lassen.

Ausdrücklich abgelehnt wird der Versuch, sich durch die Darstellung aller möglichen Tendenzen dieser Entscheidung zu entziehen und es dem Hörer zu überlassen, eine Bewertung und Strukturierung zu leisten. Sofern die Hörer nicht Experten sind, müssen sie damit überfordert sein. Eine solche Information löst leicht Verwirrung aus, und das kann nicht Ziel sein. Deshalb gilt die Forderung des exemplarischen Lernens, wobei der Referent die Verantwortung für die Auswahl und die redliche Umsetzung auf ein anderes Niveau übernehmen muß.

Nach Möglichkeit ist an schon Gewußtes, Bekanntes anzuknüpfen oder an allgemeine Erfahrungen, da dies die Einordnung neuer Kenntnisse erleichtert.

Die Information sollte - je nach Funktion - möglichst kurz sein. Die Impulsmethode empfiehlt bei jeder Phase z.B. 8 - 10 Minuten nicht zu überschreiten, um den anschließenden Gruppengesprächen oder der Diskussion die Möglichkeit zur Klärung, Überprüfung und Beurteilung des Inhaltes zu geben. Das unterstützt die selbständige Vertiefung und erweitert die Qualität und Quantität des Behaltens. Vor allem Gruppengespräche fördern das Erkennen von Zusammenhängen und Einsichts-

lernen, erleichtern das Erkennen von Lernerfolgen, was steigernd auf den Lernerfolg zurückwirkt (vgl. LÖWE, 1971, 87ff).

Die Kürze der Information zwingt den Dozenten zu einer durchdachten Gliederung, Übersichtlichkeit und Deutlichkeit der Formulierung und unterstützt einen Darstellungsstil, der durch sich Anregungen für eine Diskussion bringt. Dadurch wird auch der Lernende in seiner Konzentration und Auffassungsfähigkeit nicht so leicht überfordert, und seine Initiative bleibt durch die anschließende Kommunikation in der Gruppe erhalten.
Nach Untersuchungsergebnissen (vgl. MÜLLER-WOLF, 1974, 83f) zeigt sich die Effektivität von Informationen abhängig von den Faktoren: Konkretheit versus Kompliziertheit, Strukturierung vs. Unstrukturiertheit, Kürze und Prägnanz vs. Weitschweifigkeit. Sind Konkretheit, Strukturiertheit, Kürze und Prägnanz gegeben, kommt als weiterer Faktor Stimulanz (d.h. Interessantheit, affektive Anregung durch Beispiele etc.) vs. Nüchternheit und Trockenheit hinzu, wobei Stimulanz die Verständlichkeit der Information und ihre Aufnahmequalität erhöht.

- Letzteres weist auf die Wichtigkeit des Hörerbezugs hin: die Inhalte sollten nicht isoliert nebeneinander gestellt werden und losgelöst von der Person des Hörers bleiben (vgl. VONTOBEL, 1972, 29ff). Deshalb sollte die mögliche subjektive Bedeutung des Inhalts aufgezeigt, Ziele dargestellt und der Gewinn, den die Information bringt, die Erfolgsmöglichkeiten, verdeutlicht werden.
Ebenso müssen vom Referenten Hinweise auf den möglichen Transfer kommen, vor allem dann, wenn dieser nicht anschließend in Gruppen erarbeitet wird. Sonst ist der Hörer - sich selbst überlassen - meist damit überfordert, und die Information erreicht nur eine kurzfristige Wirkung. Mit Transferhinweisen kann die intrinsische Motivation erhöht bzw. erhalten werden, was die Lernbereitschaft sehr unterstützt. Deshalb

muß das spätere Können, die Verwertbarkeit des Wissens deutlich werden (vgl. GAGNÉ, 1969, 202). Die Identifikation mit der Information wird dadurch erleichtert und die Anwendung wahrscheinlicher (vgl. KLAUSMEIER/RIPPLE, 1975, Bd. III, 92f). Weil effektives Lernen auch Spontaneität und konstruktive Tätigkeit voraussetzt, deshalb sollten Informationen in selbsttätige Lernprozesse z.B. Gruppenarbeit überführt werden[76].

Das Verhalten des Informationsvermittlers liegt prinzipiell in den dargestellten Dimensionen (vgl. S. 259f dieser Arbeit). Diese sind aber hier aufgabenspezifisch zu betrachten und stehen unter dem Anspruch, das Informationsangebot für die Adressaten so zu gestalten, daß es möglichst präzise, kognitiv und emotional adäquat aufgenommen und verarbeitet werden kann.

Erstens ist Wert zu legen auf ein lebendiges, deutliches artikuliertes lautes Sprechen, damit durch die Redeweise nicht eine vorschnelle Ermüdung oder Mißverständnisse hervorgerufen werden und die Aufmerksamkeit geweckt und erhalten werden kann (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1971, 404). Dazu gehört auch eine gute Stimmmodulation, die, unterstützt von entsprechender Gestik, nicht in eintöniges Monologisieren verfällt, sondern partnerbezogen bleibt. Durch freie Rede - statt eines Ablesens - sollte der Blickkontakt zu den Hörern hergestellt und erhalten werden. Dieses dient dem Beziehungsaufbau und gibt dem Zuhörer das Empfinden, auch als Person direkt angesprochen zu sein. Wenn sich dieses Verhalten mit Hinweisen auf die personale Bedeutung des vermittelten Inhalts koppelt, kann ein ichnaher Lernprozeß in Gang gesetzt werden, der über Kognition und Emotion, im Sinne eines "ganzheitlichen Lernens", Effizienz ermöglicht. Dabei muß das Lerntempo der Darstellung dem Bekanntheitsgrad und dem Ab-

76 zu diesen Anregungen vgl. auch HILLER, 1970; KUYPERS, 1975, 55-57; EMEIS/SCHMITT, 1974, 24f; SKOWRONEK, 1975, 210.

straktionsgrad des Stoffes angepaßt werden, d.h. je neuer die Information und je komplizierter sie ist, um so verzögerter muß die Darstellung erfolgen. Bekannte Inhalte können eher zusammenfassend und in zügigerem Tempo angeboten werden. Für den Dozenten ist dabei eine Tonbandkontrolle eine wichtige Hilfe, um sein Sprachverhalten einer Überprüfung und Korrektur zugänglich zu machen.
Der geforderte Blickkontakt zwischen Vortragendem und Zuhörer ermöglicht es gleichzeitig, affektive Prozesse zu erkennen und partnerzentriert mit Verhalten und inhaltlicher Darstellung flexibel und aktuell reagieren zu können. Je angstfreier die Gesamtsituation ist, um so günstiger ist die Ausgangssituation für die Aufnahme- und die Verarbeitungsprozesse.

Ergebnisse der Lernforschung weisen auch für die Vermittlung von Sachverhalten auf die Wichtigkeit der grundlegenden Atmosphäre hin: Kooperation statt Wettbewerb, partnerzentrierter statt stark dirigierender Leitung, Identifikation des einzelnen mit der Gruppe statt Isolation beeinflussen die Zufriedenheit im Lernprozeß und damit auch die Lernergebnisse (vgl. HILGARD/BOWER, 1970, 674). Die emotionale Sicherheit von Lernenden und damit die Offenheit für neue Erkenntnisse und Erfahrungen ist bei verständnisvollen Lehrenden, die auch sachlich sind, am höchsten. Sie können am ehesten Freiheit und Lenkung in einem ausgeglichenen Verhältnis halten und damit ein hohes Ausmaß an kognitiven und emotionalen Lernleistungen erzielen (vgl. KLAUSMEIER/RIPPLE, 1974, Bd. II, 225f), da die Sympathie für die Person des Informanden die Aufnahmesituation unterstützt (vgl. VONTOBEL, 1972, 44).

Damit rücken Grundprinzipien des lehrenden Verhaltens ins Blickfeld, die an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt und deswegen hier nur in Erinnerung gebracht werden sollen. Das ist zunächst das durch Verhalten belegte Engagement des Lehren-

den für die vorgestellte Sache und die Adressaten, das durch Signalkongruenz Inhalt und Beziehung verknüpft und eine gegenseitige Entwertung der Ebenen verhindert. Durch die Eindeutigkeit der Mitteilungen kann der Adressat eindeutig aufnehmen. Zum anderen wird die Balance-Regel wichtig für die Organisation des Lernprozesses, damit die Information den ihr zugemessenen Stellenwert nicht zu Lasten intensiver und aktiver Lernprozesse ausweitet und ein ausgeglichener Wechsel zwischen symmetrischen und komplementären Kommunikations- und Interaktionsstrukturen die Dynamik des Prozesses erhält. Das interaktive Verhalten des Referenten ist als ein wesentlicher Teil der Vermittlungsstrategie zu sehen.

(4) Schriftliche Informationsmaterialien oder -zusammenfassungen unterliegen den gleichen qualitativen didaktischen Kriterien wie die verbale Informationsvermittlung und sollten der Situation der Informationsempfänger angepaßt sein (77).

Schriftliche Materialien können einmal die Funktion von Demonstrationsmaterialien haben (Tabellen, Vergleichstexte, Thesen etc.) und sollten dann durch ihre Auswahl und Aufmachung den Adressaten reizen, damit umzugehen und zu eigener Aktivität anleiten. Sprache und Darstellungsweise beanspruchen die gleichen verwirklichten Merkmale wie die verbalen Aussagen.
Zum zweiten können den Teilnehmern schriftliche Denkanstöße in der Form von Thesen oder Arbeitsfragen ausgehändigt werden, zur weiteren Verarbeitung in Gruppen. Es wäre darauf zu achten, daß Fragen, Thesen etc. Impulse für selbständiges Arbeiten enthalten und sich nicht auf Wiederholungsfragen u.ä. beschränken. Thesen mit provokatorischem Charakter regen die Weiterarbeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik besonders an.

---

77 vgl. TAUSCH, A. u. R., 1971, 399-406.

Drittens können schriftliche Zusammenfassungen der vertiefenden Weiterarbeit dienen. Diese müssen besonders deutlich in der Sprache, gut strukturiert, gerafft und akzentuiert in der Darstellung sein[78]. Eine gute visuelle Aufteilung trägt zu einem guten Verständnis und schnellen Überblick bei (z.B. Stichworte am Rand, Überschriften etc.).
Deutliche Darstellung ist bei schriftlichen Materialien besonders wichtig, weil sie oft ohne klärende Bemerkungen etc. verstanden werden müssen. Unter Umständen ist es sinnvoll, ein kurzes Glossar der verwendeten Fachtermini anzuhängen und vor allem Literaturhinweise zu geben, allgemein zur Thematik ebenso wie spezielle, zur Vertiefung oder zu alternativen theoretischen Ansätzen etc., die im Vortrag nur kurz angedeutet oder gestreift werden konnten. Auch bei dieser Auswahl gilt es, die Adressaten im Blickfeld zu haben und Praktiker nicht mit zu abstrakter und zu spezieller Literatur zu konfrontieren. Zumindest sollte das nicht geschehen, ohne erklärende Zusätze im Verzeichnis dazu anzubieten, damit sie wissen, was sie vom einzelnen Titel erwarten können.

Insgesamt haben schriftliche Materialien eher einen ergänzenden Charakter und erhalten ihre vollen Möglichkeiten erst in aktiven Lernformen, die sie unterstützen oder bereichern wollen. Sie können kein Ersatz für Gespräch und Erarbeitung sein, sondern wollen diese unterstützend, ergänzend, vertiefend, auffordernd fördern.

---

78 zur Gestaltung von Lehrtexten vgl. MÜLLER-WOLF, 1974, 83f.

4.6 Einheit von interaktiv-experimenteller Übung und Reflexion als didaktisch-methodisches Element

Wie im Vorhergehenden deutlich wurde, ist Wissensvermittlung allein meist ungeeignet, umfassende Aktivität zu wecken. Die Funktion der Information liegt mehr in der Fundierung, Strukturierung und Unterstützung aktiver Lernformen, z.B. von Prozessen der Selbsterfahrung (vgl. KROEGER, 1973, 10f).

Unter der Forderung, daß Wissen wirksam werden soll, müssen informative Lernverfahren durch solche ergänzt werden, die der Erprobung und Erfahrung durch eigene Aktivität in Verbindung mit kognitiven Prozessen Raum geben. Übungselemente können emotional verankerte Erfahrungen vermitteln, Motivationen für Änderungen entwickeln, ein erstes Einüben von angestrebten Fertigkeiten und Kompetenzen ermöglichen und ihre Konsequenzen erlebbar machen, wenn sie experimentell-interaktives Lernen involvieren[79].
Sofern ein solcher Prozeß eine Fortsetzung im Alltag findet und nicht mit einer Einübungsphase beendet wird, führt die Integration von Information, Erfahrung und Reflexion zu einer permanenten Neueinstellung auf die sich ständig verändernden Umweltbedingungen.
Im Erziehungsbereich könnten aktive reflexive Lernformen den Pädagogen Fähigkeiten und Haltungen vermitteln, die im Umgang mit Kindern zur Prophylaxe von Erziehungsschwierigkeiten und zu einer Erweiterung der allgemeinen und speziellen Psychohygiene auch im Vorschulbereich beitragen (vgl. GOETZE/JAEDE, 1975, 142f), die situationsentsprechende Handlungsräume für pädagogische Aktivitäten sensibel zu entdecken oder zu schaffen suchen.
Die Schulung solcher Fähigkeiten (wie die differenzierte Wahrnehmung eigenen und fremden Erziehungsverhaltens, Sensibilität für Erlebnisprozesse und ihre

---

79 vgl. SIELAND, 1975, 52; SCHULZ VON THUN, 1974, 64; BAUMGARTNER/GEULEN, 1975, 28, 58.

sprachliche und kognitive Verarbeitung, partnerzentriertes Verhalten usw. [vgl. NICKEL, 1974, 50]) erfordert komplexe Lernprozesse, die durch Belehrung und Unterweisung in traditionellem Sinne kaum erreichbar sind, sondern nur durch eine sinnvolle Verbindung von kognitiver und emotionaler Auseinandersetzung und systematischer Einübung in kontrolliertem Erfahrungslernen. Solchen Lernformen ist unter bestimmten Bedingungen eine erhöhte Praxisbewährung zuzusprechen.

Diesen Zusammenhängen soll in seinen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Wirkungen in diesem Abschnitt in fünf Hypothesen nachgegangen werden.

(1) Die Verwirklichung eines "lebendigen Lernens" setzt interaktive Lernformen voraus, die sowohl person- und erfahrungszentriertes als auch emotional-kognitives Lernen akzentuieren.

Insofern soziale Interaktion und Lernen mit Verhalten untrennbar verbunden sind, ist die Vermittlung von Kenntnissen und das Einleiten von Verhaltensänderungen durch aktuelles Erleben und Handeln in sozialen Situationen entscheidend. Deshalb müssen Lernsituationen geschaffen werden, die das Sammeln von Erfahrungen, deren Reflexion, die Aneignung des entsprechenden theoretischen Hintergrundes und die Erprobung von Verhaltensstrategien, praktischer Fertigkeiten usw. ermöglichen (vgl. FRITZ, 1974, 36, 38, 43). Dabei ist der methodische Vorteil solchen Lernens in der Konfrontation mit der Realität eigenen Verhaltens zu sehen, der Rückmeldung der erlebten Wirkung durch andere und in der Reflexion darüber.

Lernformen, die den genannten Anforderungen entsprechen, sind sozialpsychologische (gruppendynamische) Übungen, die in pädagogisch-didaktischer Modifizierung eine unmittelbare emotionale Verhaltenserfahrung in einem durch Leistung entlasteten erweiterten Handlungsspielraum erlauben, bei gleichzeitiger rationaler Kontrolle (vgl. ENKE, 1971, 6; ABT, 1971, 19ff).

Übungen sind experimentelle, von der Realität abgehobene Situationen, die Erfahrungen auf eine Weise verdeutlichen können, wie es in der Alltagskomplexität kaum möglich ist, und die dann nach der Erlebensphase besprochen und reflektiert werden (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 160; ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 80f). Sie setzen sich aus rationalen, analytischen und aus emotionalen, kreativen Anteilen zusammen, die auf Handlung ausgerichtet sind. Handlungen und Verhalten sind nach LAING (1969, 19, 22) eine Funktion unserer Erfahrung, die immer "in Relation zu irgend jemand oder irgend etwas anderem als dem Selbst" steht und deshalb unsere Sicht der Dinge ausdrückt. Übungen sind, diesen Zusammenhang aufgreifend, ein erfahrungsbezogenes Lernen in Gruppen, das zugleich personbezogen und interaktiv ist.
Aus den komplexen Aspekten realer sozialer oder intrapersoneller Situationen isolieren sie einige wenige aber wesentliche Elemente und richten die emotionale und intellektuelle Energie der Teilnehmer auf einen Brennpunkt. In ihrem Rahmen ist Probierverhalten, entdeckendes Lernen möglich, das in einer Mischung von Neugier und Risikobereitschaft Fixierungen lockert und hilft, "sich selbst und andere aus ungewohnter Perspektive zu sehen" (VOPEL/KIRSTEN, 1974, 21f).

Durch die zeitliche und inhaltliche Begrenzung, die mit der Struktur der Lerneinheit gesetzt ist, bleibt die psychische Belastung mäßig. Handlungsabläufe können so reproduziert und variiert werden, wie sie in der sozialen Realität unter der Verantwortung des "Ernstfalles" nicht oder nur schwer erprobt werden können. Die Chancen, mit seinem Verhalten zu experimentieren und soziale Konsequenzen verschiedener Handlungsalternativen zu vergleichen, geben dem Lernprozeß Dynamik und Lebendigkeit.

Der Terminus "Übung" beinhaltet ein doppeltes Verständnis: einmal gilt die Übung als Basis für Selbsterfahrungsprozesse, zum anderen als Situation der Einübung und Erprobung von Fertigkeiten oder Verhaltenselemen-

ten und -sequenzen. Doch soll der Begriff "Übung" hier bewußt von einem Training abgesetzt werden, das vorwiegend elementenzentriert ist und das Verhaltensdetails einübt (z.B. Social-skill-Training, ARGYLE, 1972), abgehoben vom realen Kontext, in dem die Handlung im Alltag abläuft (vgl. SADER, 1976, 105 und Anmerkung 70 auf S. 206).

Übungen sind auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtete Interaktionen, die die Aktivitäten aller Teilnehmer durch Regeln und Inhalte für eine begrenzte Zeit in der Gruppe strukturieren. Sie unterstützen alle Beteiligten in dem Bemühen, ihre Ansprüche, die sich aus den Gruppenaufgaben ergeben, mit den individuellen Bedürfnissen zu verbinden und die Lern- und Arbeitsprozesse der Gruppe persönlich und produktiv zu machen. Jeder einzelne Teilnehmer kann seine intellektuellen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten ins Spiel bringen.

Als Lernform können Übungen in Inhalt und Struktur den spezifischen Zielen oder Situationen, Themen und Problembereichen angepaßt werden. Berufsspezifische Aktivitäten und professionelles Verhalten können antizipiert, simuliert, geübt und entwickelt werden. VOPEL (1976,2) nennt an Lernzielen, die vor allem durch Übungen erreicht werden können u.a.: Kommunikationsfertigket, Wahrnehmungs- und Beziehungsfähigkeit, Reflexion privater und beruflicher Rollen, Umgang mit Konflikten, Kooperation und Wettbewerb etc. Ziele, die sich mit Forderungen decken, die an pädagogische Kompetenz zu stellen sind.

Die vereinfachte Realsituation in Übungen ermöglicht es dem Teilnehmer, Strukturen und Zusammenhänge komplexer Situationen und Verhaltensabläufe besser zu durchschauen und zu verstehen. Durch den teilweise spielerischen Charakter in der reduzierten Komplexität kann relativ angstfrei experimentiert werden. Unter dieser Voraussetzung sind Einstellungen und Handlungen in ihren Auswirkungen überprüfbar.

Als entscheidende Strukturelemente von Übungen sind Regeln und Vorschriften anzusehen, die von Verantwortung entlasten und die Handlung kanalisieren und kontrollierbar machen; die Simulation und/oder Antizipation der Realität durch die Rahmensituation oder Elemente der sozialen Wirklichkeit; der begrenzte Ernstcharakter, der im Rahmen der Regeln emotionale Sicherheit und Experimentierfreude gibt[80].

Im Vergleich sprechen konventionelle Lernverfahren explizit und systematisch mehr die intellektuelle Einsicht an, sind eher problemorientiert und lösungsbezogen und weniger handlungsrelevant. Übung und Reflexion als Einheit stellen eine Lernform dar, die bei erfahrungsorientiertem Vorgehen affektiv und personbezogen ist. Kognitives Wissen wird zunächst mehr implizit und akzidentell über Beziehungen vermittelt, dann aber durch die kognitive, reflexive Verarbeitung handlungsrelevant und erfaßt den Lernenden ganzheitlich mit Gedanken, Gefühlen und Kenntnissen. Dabei wird intrinsische Motivation und Neugierde freigesetzt und gefördert. Diese unterstützen das Verstehen von komplexen Verhaltenskonzepten, Tendenzen der Sozial- und Personentwicklung und die Weiterentwicklung bzw. Veränderung vorhandener Einsichten und Fähigkeiten. Lernziele im psychosozialen Bereich können so auf der kognitiv-affektiven Dimension wirksam unterstützt werden (vgl. VOPEL, 1976, 17; ROLOFF, 1975, 3ff). Motivierend wirkt vor allem die aktive Beteiligung aller Teilnehmer. Sie erleben sich als Subjekte der Handlung und bewirken die Ereignisse selbst. Die anschließende Klärung des Verhaltens durch frei fluktuierende, verbale, interpersonale Kommunikation, die abgeschlossene Lernsituation, die mit der Auswertung gegeben ist und oft bei konventio-

80 VOPEL, 1976, 3-5. Bei ihm findet sich eine Abgrenzung der pädagogisch-therapeutischen Übungen/Spielformen von anderen Formen, die aber hier nicht von Belang sind.

nellen Lernverfahren fehlt, überraschende Erfahrungen ergeben eine positive Abschlußsituation und das Bewußtsein einer lohnenden Bilanz.

Da die Ergebnisse einer Übung, bei klarer Zielangabe, prinzipiell offen sind, wird die Spontaneität und Aktivität der Teilnehmer nicht dadurch gebremst, daß das Ergebnis schon vorher festliegt und nur noch nachvollzogen werden muß. Interaktionelle Übungen kennen keine richtigen oder falschen Lösungen. Die Standards, an denen das Ergebnis gemessen wird, bestimmen die Teilnehmer durch ihre Erfahrungen selbst, so daß Zufriedenheit erreichbar ist. Auch die äußere Flexibilität und aufgelockerte variable Raumaufteilung, der Wechsel zwischen verbaler und nonverbaler Aktivität, die Konzentration auf die Aufgabe bzw. auf die experimentierende Person statt auf den Lehrenden und die prinzipiell interaktive Situation fördern intrinsische Motivation.

Kooperation und Wettbewerb können - wenn sie nicht Übungsthema sind - den Bedürfnissen angepaßt und evtl. kanalisiert werden. Alle vorhandenen Energien werden respektiert und belasten deshalb das Lernklima nicht mit verdeckter Rivalität. Die Erfahrung konstruktiver Zusammenarbeit fördert die Kooperation und Gruppenkohäsion, was wiederum auf die Offenheit des Lernklimas und der Kommunikation zurückwirkt und die Dynamik und Kreativität der Lernsituation erhält und stützt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für den Einsatz dieses Lernverfahrens spricht, ist die gleichmäßige Partizipation aller Teilnehmer. Diese Lernart kann verhindern, daß sich begrenzte Erfolgserwartungen verstärken und negative Lernergebnisse (im Sinne der Self-fulfilling-prophecy) provoziert werden. Dagegen bietet sich für weniger erfolgsgewohnte Teilnehmer eine Chance, denn die Übung garantiert niemandem Erfolg und beinhaltet Risiko für alle (VOPEL, 1976, 19f).

Allerdings dürfen solche Übungen nicht technologisch verwendet werden, sondern sie sind personzentriert und sensibel einzusetzen. Die zweifache Art der Übungen, einmal die stärkere Betonung der Selbsterfahrung, zum anderen als reflexive Trainingsform sozialer Verhaltensweisen, verbunden mit Selbst- und Fremderfahrungen, bieten ein realistisches Konzept für lebendiges Lernen, weil dieses Lernen aktiv, direkt und erfahrbar ist und der Lernende seinen Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt.

Selbstinitiiertes Lernen aber, das die ganze Person mit Gefühl, Intellekt und Körper erfaßt, ist laut ROGERS (1974a, 160ff) am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten. Unabhängigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen werden dann gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbewertung grundlegende Bedeutung haben - wie in der Reflexionsphase - und Fremdbewertung eher einen ergänzenden Charakter erhält.

Diese emotional-affektiven Erfahrungen erzeugen Engagement und sind im Übungsprozeß von entscheidender Voraussetzung und Bedeutung wie auch für die Übertragbarkeit der Lernergebnisse in Alltagssituationen (vgl. SIELAND, 1975, 74).

(2) Interaktiv-experimentelle Übungen sind nur dann funktional, wenn die Verbindung mit intensiven Reflexionsphasen die Verarbeitung der Erfahrungen und Ergebnisse sicherstellt.

In der Verbindung von Aktion und Reflexion wird kognitiv-emotionales Potential erzeugt, das Leben und Lernen in konkreten Erfahrungssituationen integriert, weshalb die Reflexion als unverzichtbarer Teil der Übung gilt.

Man kann die beiden zu verbindenden Prozesse auch als solche der Nähe und Distanz bezeichnen: Ich-Nähe der Erfahrung, des Selbsterlebens und die Reflexion, die in Distanz zum eigenen Leben kontrollierend und

bewertend in Sprache zu "verobjektivieren" sucht, was subjektive Wirklichkeit war.

Das findet sich wieder im Prinzip der Beziehung: der Nähe, die jemand in der experimentellen Phase zu sich und/oder anderen herstellt, und der Distanz, die empfangen oder gegeben wird in den Selbstexplorations- und Feedbackprozessen. Das adäquate Geben von Distanz und Nähe (im Sinn von emotionaler Zuwendung und Eingehen auf den Partner) ist ein Gestaltungsmittel in personalen Beziehungen (vgl. HALL, 1956, 29), das grundlegend auch für pädagogische Beziehungen ist und sich besonders der analogen Kommunikation bedient. Es gilt eine optimale Näherung zu verwirklichen, weil zuviel Distanz oder Nähe die Kommunikation behindert und z.B. bei einem "Zuviel" leicht der Überblick über die Beziehung verloren geht. Die Übungssituation gestattet eine Kontrolle und Regulierung des eigenen Verhaltens und der Erfahrung und die Modifizierung der bisher erworbenen Haltungen und Verhaltensmuster.

Ein wesentlicher Akzent der Reflexionsphase liegt in der Überprüfbarkeit von Erfahrungen. Erfahrung hat eine subjektive Qualität, die sich im Erleben als evident bezeugt und vom Individuum in der Erlebnisaktivität mit konstituiert wird. Sie ist im Erleben affektiv-existentiell und reflektierend-kognitiv durch die Einordnung der Wahrnehmung in einen Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang. Erst durch diese "Einordnung in Sinnzusammenhänge (Reflexion)" wird Erleben zur Erfahrung (BIEMER, 1975, 61f).
Daraus resultiert die notwendige Einheit von Übung (Erleben) und Reflexion: durch die kognitive Strukturierung wird das emotionale Erleben verfügbar und handlungsrelevant. Wo diese Reflexionszeiten in Quantität und Qualität verkürzt werden, verlieren die Übungen ihr Lernpotential, da sie ohne differenzierte Auswertung an Nutzen einbüßen und Erfahrungen die Möglichkeit der flexiblen Übertragbarkeit verlieren. Indem die Reflexion Abstand von den emotionalen Ereignissen gibt, kann sie bewußt machen, daß die neue

Erfahrung nicht den traditionellen Erfahrungsorientierungen und Sicherheit gebenden Festlegungen entspricht, die in der Realität des Alltags zum Anlaß werden, neuen Erfahrungen auszuweichen oder sie zu ignorieren, sondern eine ungekannte "ungefährliche" Chance enthält. Auf diese Weise können in interpersonal-kommunikativen Reflexionen Selektionsmechanismen durchbrochen werden zugunsten größerer Offenheit und Risikobereitschaft.
"Kommunikativ verarbeitete, durch Wissen abgeklärte Erfahrungen" setzen emanzipative, verändernde Impulse frei (BAAKE, 1973, 323), d.h. daß durch experimentelles soziales Lernen ein Prozeß in Gang gesetzt wird. Zwar sind Übungen geschlossene Lerneinheiten, doch sind die Prozesse offen und auf Weiterentwicklung angelegt (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 17).
Eine Veränderung wird durch die bewußte emotionale Erfahrung im Hier- und-Jetzt möglich, die in der Reflexion zu Handlungsstrategien findet.
Das experimentelle Erleben ist auch insofern ein interaktives, weil es sich in der Auseinandersetzung und Abhängigkeit von "früher" und "jetzt" befindet und sowohl Anpassung als auch Veränderung des Selbst oder der Umwelt bewirken kann. Doch garantiert eine Erfahrung, eine Übung, noch keine sichere Beherrschung des Erworbenen. Dazu sind Wiederholungsprozesse notwendig, die auch die Veränderbarkeit von Anwendungssituationen antizipieren und flexiblen Transfer vorbereiten, entwickeln und verstärken. Eine direkte Übertragung von Übungserfahrungen in den Alltag oder die sofortige Veränderung der täglichen Praxis ist eine Überforderung und muß zu Mißerfolgen führen, deren Ursachen nicht immer durchschaut werden können, wenn nicht Supervisionshilfen und spezielle Praxiseinübung hinzukommen.

Durch das Erleben, daß andere sich in gleiche Erfahrungsprozesse begeben, erhält die Reflexionsphase auch stützende Funktionen. Im gemeinsamen Bemühen und Suchen kann sich eine neue Solidarität entwickeln. Sensibilisierungsprozesse und gelungene Reflexionen

schaffen Voraussetzungen für Kooperationen, die auch über die Lernsituation hinausreichen. Sie helfen realitätsbezogene Problemlösungen, die eine Synthese von individuellen Bedürfnissen, von Kreativität und von Unterstützung durch andere darstellen, im Berufsalltag anwendbar zu machen (vgl. WOLLSCHLÄGER, 1975, 57f).

Ohne die Phase der Auswertung bleibt die Übung in sich selbst stecken; erst der Schritt der Reflexion bringt für den einzelnen durch die kognitiv-rationale Verarbeitung die Verfügbarkeit der Erfahrung (vgl. VOPEL/ KIRSTEN, 1974, 39). "Thema der Reflexion ist das sich momentan abspielende Verhalten verbaler und nonverbaler Art und die ihm zugrunde liegenden Empfindungen" (FENGLER, 1975, 20ff). In der Weiterführung können dann Wirkungen und Konsequenzen u.U. in eine neue Experimentierphase einmünden.
Diese Reflexionsphase, teils mit Feedbackprozessen gekoppelt, hat als Informations-, Vergleichs- und Korrekturfunktion Wirkungen sowohl auf den einzelnen als auch auf die Gruppe. Für die Veränderungsbemühungen genügen nicht allein Funktionen von Modellen, sondern die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Erleben, unter Berücksichtigung des Umweltbezuges, muß wesentlich hinzukommen. Diese Metakommunikation legt die Sachverhalte deutlicher dar. Erfahrungen, die nicht in Worte gefaßt werden können, sind nur wenig verfügbar und verschließen sich meist auch einem partiellen Transformationsprozeß ebenso,wie kognitive Inhalte, die nicht erfahrungsrelevant wurden, selten in Handlung umgesetzt werden können (vgl. PRIOR/OELKERS, 1975, 32).
Das unmittelbare Feedback ist, in Abhängigkeit von der Qualität, ein wertvoller Lernverstärker, vor allem nach vorangegangenen Einübungs- und Erprobungsphasen. Dabei ist die affektive Dimension nicht nur am Anfang einer Handlung und am Ende als Verstärker relevant, sondern sie wirkt durch den ganzen Lernprozeß. Da sie aber vor allem als reflexive Emotionalität (SE und VEE) im alltäglichen Leben vielfach degeneriert ist,

muß sie in diesen Lerneinheiten besonders eingeführt werden (vgl. SIELAND, 1975, 74). Für die Veränderung von Einstellungen und Verhalten ist sie von großer Bedeutung. "Praktisch wird diese Dimension realisiert durch nonverbale Übungen, verbale Reflexion von Empfindungen, Affekte, Werte", Intentionen und durch interaktiv-kommunikative Beziehungsübungen (SIELAND, 1975, 75). Verbale Reflexion setzt die Fähigkeit zur Wahrnehmung psychischer Prozesse bei mir und anderen voraus, ebenso wie Offenheit in der Mitteilung und eine Sprachkompetenz, die in der Lage ist, affektive Wahrnehmungen zu benennen. Die genaue und detaillierte Rückmeldung über den Lernerfolg, wie er sich in der Reflexionsphase der Lerneinheit vollzieht, gilt als wesentliche Lernbedingung, sofern sie unabhängig ist von Sanktionen (vgl. SKOWRONEK, 1975, 130).

Feedback ist darum situations- und partnerbezogen zu geben, denn Angriffe, Vorwürfe, Entwertungen usw. verhindern die Annahme und machen vorhandene Fassaden gewöhnlich undurchdringlicher. Erst ein akzeptierender Umgang schafft das notwendige Vertrauen und die Offenheit, sich selbst und seine Sicherheiten zu riskieren.
In der Reflexion wird die Verbindung hergestellt zwischen vergangenem und aktuellem Erleben und Informationen, die zur kognitiven Bewältigung helfen. Die mögliche Diffusität von Affektivität wird dadurch strukturiert und die Subjektivität des Lernvorgangs relativiert und objektiviert.

Die Effektivität einer interaktiv-experimentellen Übung steht und fällt mit der Qualität der sich anschließenden Reflexion. In diesem Sinne sind Übung und Reflexion als Lerneinheit zu verstehen und werden im folgenden als solche vorausgesetzt.

(3) Auswahl und Einsatz dieser Instrumente unterliegen bestimmten Voraussetzungen und Grenzen, die sich aus den situativen Bedingungen und der Aufgaben- und Zielorientierung des Lernprozesses ergeben.

Die Verwendung von Übungseinheiten im Lernprozeß set-

zen eine grundsätzliche Entscheidung über die Ziele und Funktionen voraus: sollen die Ziele mit vielen Details auf wenigen Dimensionen (extensives Konzept) oder wenige Details umfassend (intensives Konzept) angestrebt werden (vgl. SIELAND, 1975, 95f). Da es keine situationsunabhängigen Ziele gibt, die in jedem Falle optimal zu verwirklichen sind, muß die Entscheidung für Lernziele in einem zweiten Schritt von der Situation bestimmt sein, in der sie realisiert werden sollen (z.B. Stand des Gruppenprozesses, Interesse der Teilnehmer etc.).
Übungen können als didaktisch-methodisches Element Effektivität nicht garantieren; erforderlich ist ein sachgemäßer (in Sensibilität und Verantwortung für die Gruppe und die Individuen) Einsatz im Lernprozeß (vgl. VOPEL, 1976, 23).

Andererseits gilt es bei der Zielvermittlung, die Teilnehmer vor einer "Nützlichkeitseuphorie" zu schützen und auf mögliche Einschränkungen oder negative Folgen der Lernergebnisse hinzuweisen. SIELAND (1975, 96) weist ausdrücklich darauf hin, daß selbst da, wo Übungen dem Lernprozeß entsprechend und flexibel gehandhabt werden, diese den Rezeptcharakter (vor allem bei Trainings von Verhaltenselementen) nur vermeiden, wenn Lernerfahrungen in verschiedenen Interaktionssituationen erworben werden, um einen hohen Generalisierungsgrad zu erreichen, und die individuellen Umsetzungs- und Orientierungsmöglichkeiten der Teilnehmer in ihren Alltagssituationen berücksichtigt werden (vgl. LÖWE, 1971, 90).

Um der naiven Anwendung von Übungseinheiten zu entgehen, fordert VOPEL (1976, 5ff) ihre Einbindung in theoretische Rahmenkonzepte und ihren Bezug zu konkreten Zielen, die eine Kontrolle der Tätigkeit und eine Einschätzung der person- und situationsbezogenen Risiken gestatten.

An potentieller Aufgabenorientierung, die mit Übungseinheiten zur Erweiterung sozialer Kompetenz erarbei-

tet werden können, sind beispielsweise zu nennen: Kommunikationsprozesse diagnostizieren können, Einstellungen und partnerzentriertes Verhalten so zu entwickeln, daß die interpersonellen Beziehungen fruchtbarer und befriedigender werden (ZÖCHBAUER/ HOEKSTRA, 1974, 26), das Erkennen des Selbstkonzeptes und Sensibilisierung der Wahrnehmung für den Umgang mit Gefühlen und Einstellungen bei sich und anderen, Rollendistanz, Rollenverhalten, Empathie, Akzeptierung, wertschätzendes Verhalten, Selbstexploration, verstehendes Zuhören, Verbalisieren des Partners (VEE), Umgang mit Konflikten etc.

Übungseinheiten können formal unterschieden werden nach der sozialen Situation (Einzelarbeit, Paar, Triade Gesamtgruppe etc.), intentional, ob sie ein bestimmtes Detail näher fokussieren oder eine Haltung, ob die Intervention sichtbares Verhalten oder innere Prozesse (emotionale Vorgänge in der Person) verdeutlichen will und nach dem Strukturierungsgrad: je höher dieser ist, um so wichtiger sind klare, präzise und zum günstigen Zeitpunkt gegebene Instruktionen. So notwendig einem aufgabenorientierten Lernen eine gewisse Struktur ist, ist vor einer Überstrukturierung zu warnen, die den Teilnehmern eine Einengung ihrer Spontaneität und Kreativität bringen kann. Zu viel Anleitung kann erdrücken, und eine aufgezwungene Struktur kann Aggressivität wecken. Es muß genügend freie Interaktion und Selbstverantwortlichkeit erhalten bleiben. Zu wenig Strukturierung hingegen kann eine starke zeitliche Belastung mit sich bringen und die Lernerfahrungen bescheiden, zufällig und wenig kontrollierbar machen.

Die Auswahl von Übungen hat neben der Ziel- und Aufgabenorientierung die momentanen Interessen der Teilnehmer, den aktuellen Stand des Gruppenprozesses und die Interventionsfähigkeiten und -grenzen des Übungsleiters zu beachten. Der Dozent bedarf zur Beurteilung der einzelnen Faktoren einer sensiblen Wahrneh-

mung, kritischer Selbsteinschätzung und einer wertschätzend-akzeptierenden Haltung.

Weitere Bestimmungsstücke für die aufgaben- und teilnehmerzentrierte Verwendung von Übungen sind die realistische Einschätzung des Zeitaufwandes, ein eventueller Medienwechsel in der Experimentierphase, die Fertigkeiten und Erfahrungen, die bei den Teilnehmern für eine Übung vorausgesetzt werden müssen und die vermutete psychische Belastung für die Übenden. Wahrscheinlich kann ein gewisser Streß bei effektivem emotionalem Lernen nicht vermieden werden, eine Lernblockade ist zu verhindern. Deshalb sind die Teilnehmer in die Ziele und methodischen Schritte der Lerneinheit soweit als möglich einzuführen und Alternativen anzubieten. Die Autonomie und das Sicherheitsbedürfnis der Teilnehmer sollte durch zu direktives Vorgehen nicht infrage gestellt werden (vgl. VOPEL, 1976, 5-9).
Diese Vorentscheidungen und -überlegungen sollen das potentielle Gelingen sichern, weil Übungen, die keine positiven Wirkungen zeigen, die Lernmotivation sabotieren und auch für alles folgende positive Lernergebnisse verhindern können (vgl. LÖWE, 1971, 87ff). Andererseits können Übungen durch Neugier und Spaß am Experiment intrinsisch motivieren und einen Ausgleich schaffen zwischen dominanten und passiven Teilnehmern, da alle aktiviert werden.

Für Einstiegsphasen können sie die Funktion des Angstabbaus übernehmen, Fremdheit überwinden helfen und die Kohäsion der Gruppe erleichtern, wenn das akzeptierende Klima die Angst vor Prestigeverlust oder Sanktionen für unkonventionelles Verhalten vermindert (vgl. ZÖCHBAUER/HOEKSTRA, 1974, 42, 108; SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 53). Spezielle Übungen können die Schaffung eines entspannten, vertrauensvollen Klimas, dieser wichtigen Lernbedingung, unterstützen.
In der Umkehrung können sie aber auch unproduktiv und gefährlich sein, wenn der Lehrende kein theoretisches Konzept für ihren Einsatz hat und nicht kontrolliert,

mit welcher Motivation er sie einsetzen will (Lückenbüßerfunktion), wenn der Bezug zur Alltagsrealität fehlt und/oder die Reflexionsphase verkürzt wird oder wegfällt.

Gleiches gilt, wenn die Teilnehmer nicht über die Ziele der Übung informiert und zunehmend in die Planung einbezogen werden, wenn der Einsatz oder die Auswahl ohne Bezug zu den situativen Bedingungen geschieht und die Teilnehmer mit Übungen überfordert oder zur Aktivität quasi gezwungen werden, so daß verstärktes Als-Ob-Verhalten entsteht. Letztere Gefahr wächst vor allem dann, wenn im Gruppenklima manipulatives und verletzendes Verhalten überwiegt. Dann können sich negative Wirkungen zeigen, weil der einzelne, der Stützung durch Wertschätzung und Vertrauen beraubt, sich vor allem in der Reflexionsphase auf sich selbst zurückgeworfen erlebt. Rückzug, Resignation und Isolation sind mögliche Folgen und Stagnation und Abnahme von Offenheit im Lernprozeß (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 90).

Man kann sagen, daß für einen effektiven Umgang mit Übungen die entscheidenden Bedingungen mit Faktoren des Leitens, der sozialen Gruppenstruktur, der Gruppenaufgabe und den Beziehungen der Gruppe zur Umwelt zusammenhängen (vgl. VOPEL, 1976, 24-26).

(4) Die Ablaufphasen von Übungseinheiten erfordern ein je spezifisches Lehr- und Lernverhalten.

Lehr- und Lerneffizienz sind maßgeblich vom Lernklima und dem Lehrverhalten bestimmt (vgl. Kap. 4.3 und 4.4). Deshalb muß jemand, der Pädagogen aus- oder fortbildet, selbst ein hohes Niveau an förderndem zwischenmenschlichen Verhalten verwirklichen, wenn Lernen im interaktiven und kognitiven Bereich gefördert werden soll. Untersuchungen aus der Lern- und Therapieforschung (Therapeutenausbildung) stimmen darin überein, daß das Niveau des sozialen partnerzentrierten Verhaltens von Lehrern/Trainern signifikant korreliert mit den Fortschritten der Lernenden, d.h.

ein niedriges Verhaltensniveau hemmt Lernfortschritte, und umgekehrt (vgl. ASPY, 1972; ROLOFF, 1975).

Für die Übungen als didaktisch-methodische Einheiten bedeutet dieser Zusammenhang, daß in allen Schritten der Durchführung die Grenzen und Möglichkeiten des Lernens vom Lehrverhalten über das Lernklima mitbestimmt werden. Der Lehrer/Dozent, der mit dieser Lernform arbeitet, sollte als Modell Verständnis, Ruhe, Engagement, fachliche Kompetenz, Akzeptierung und Echtheit zeigen und durch ein ziel- und personorientiertes Leiterverhalten die Autonomie der Teilnehmer unterstützen.
Für die Erzieherfortbildung verdient der Zusammenhang Beachtung, da Untersuchungen belegen, daß Erzieher nach wenigen Berufsjahren bereits in ihrem sozialkommunikativen Verhalten als beeinträchtigt anzusehen sind (vgl. MINSEL, W.R. u.B., 1973a, 90).

Lehrverhalten als konstitutive Lernbedingung muß sich in der aktuellen Situation des Lernprozesses unterschiedlich verwirklichen und flexibel an den Phasenverlauf und seine spezifischen Akzente anpassen.

1. Einführung der Übung:
Um eine gewisse Sicherheit der Teilnehmer für den Übungsbeginn zu erhalten und die Lernsituation für sie überschaubar zu machen, ist eine Einführung in die Ziele der Übung und die Abstimmung der Erwartungen ebenso förderlich wie das Angebot von Alternativen. Ergänzend können Entscheidungskriterien für oder gegen eine Übungsteilnahme die experimentelle Bereitschaft erhöhen. Zwar kann nicht bei allen Übungen Sinn und Zweck vorher so genau vermittelt werden, daß kein Risiko für die Durchführung bleibt, das Mut zum Experiment erfordert. Das wird auch nicht durch eine vorherige Diskussion gemindert, ob die Übung die erwünschten Ziele erreichen wird. Der persönliche Gewinn ist oft nur durch konkrete Erfahrungen festzustellen (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 160). Aufgrund der Information kann wohl das mögliche Ri-

siko und die eigene Bereitschaft besser geklärt werden.
Der Wortlaut der Instruktion und die Haltung, mit der diese gegeben wird, ist für den Lernerfolg von Belang. Ein Leiter, von dem keine emotionale Stimulierung und kein Zutrauen in seine Kompetenz ausgeht, wird die Teilnehmer kaum aktivieren können. Diese Phase erfordert einen klaren, wertschätzenden, zu diesem Zeitpunkt relativ direkten Führungsstil, der aktuell bewußt gewählt ist. Durch das akzeptierende Klima bleibt jedem Teilnehmer die Freiheit der Ablehnung und das Recht auf Rückzug erhalten.
Eine Übung in einem vage-anbietenden Stil einzuführen (oft als "non-direktiv" gemeint), bei dem sich der Leiter quasi für seine Initiative entschuldigt, ruft Unsicherheit hervor. Der Leiter sollte flexibel auf die Erwarungen, Störungen usw. reagieren und evtl. seine Pläne ändern können, wenn die Gruppe das in ihrer Mehrzahl wünscht. Dazu ist Offenheit sowohl vom Lehrenden als auch von den Lernenden als Basis für den gemeinsamen Lernprozess notwendig.
Nur wenn die Einstiegsphase dem Teilnehmer für seine Aktivität die Entscheidung und Verantwortung beläßt, kann dieser offen und engagiert die Übung beginnen.

2. Experimentierphase:
Dies ist die aktive Phase für alle Teilnehmer, in der sich der Leiter zurückhält und seine Leitungsfunktion an die "Regeln" delegiert. Es erscheint angemessen, daß er sich nur in Ausnahmefällen selbst an der Übung beteiligt, um seine Unabhängigkeit zu bewahren und eher wahrnehmend, unterstützend bereit zu sein. Wichtig ist, daß der Leiter die wachsende Autonomie der Gruppe bejaht, die Zurücknahme seiner Aktivität akzeptiert und kongruent vollzieht. Im allgemeinen steigt die Attraktivität des Dozenten, wenn die Gruppe ihn als kompetent, verständnisvoll und engagiert erlebt, da er ihnen durch die strukturierte

Lernsituation Sicherheit vermittelt und die Frustrationen erspart, die durch eine offene Situation entstehen (vgl. COHN).
Geschätzt wird auch seine Innovationsbereitschaft, sofern Übungen nicht technologisch verwendet und die Teilnehmer in Abhängigkeit vom Leiter gebracht oder gehalten werden. Indem der Lehrende sich in der Rolle eines Mitlernenden einbringt, drückt er Achtung und Wertschätzung gegenüber den Lernenden aus und trägt zu deren Selbstakzeptanz bei (vgl. VOPEL, 1976,22).

Diese Phase der experimentellen Aktivität der Lernenden ist vor allem durch das eigene Tun, das Erleben und Erfahren im verbalen und nonverbalen Bereich gekennzeichnet. Über das Erkennen der eigenen Reaktionen gelangt der Übende im Erfahrungslernen zur differenzierteren Wahrnehmung von Reaktionen anderer und zu deren besserem Verständnis. Sensibilisierung und Selbstexploration, zwei Schritte der Übung, werden zur Lernmöglichkeit von Empathie, einer für Erzieher unverzichtbaren Fähigkeit. Darüber hinaus bedeutet das Wahrnehmungstraining für die Teilnehmer, daß sie ihr Wahrnehmungsfeld zu strukturieren lernen und bestimmte Wahrnehmungsdaten, die bisher vernachlässigt wurden, als für sich bedeutungsvoll zu erfassen (vgl. FRITZ, 1975, 39, 219, 231). Insofern Wahrnehmungsmodalitäten nicht nur von inneren Bedingungen des Lernenden abhängen, sondern auch durch die jeweilige Wahrnehmungssituation behindert oder begünstigt werden (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 39), muß das Gruppenklima wertschätzend und akzeptierend sein. Dagegen kann Drängen und Fordern durch den Leiter oder durch Teilnehmer Offenheit und Probierverhalten nicht fördern.

In den beiden ersten Phasen ist das besondere Augenmerk auf Störungen zu richten, weil unerkannte abwehrende und aggressive Gefühle sich auch dann auswirken, wenn sie eher indirekt durch Beeinflussung der Gedanken, Affekte und Körperverspannungen sichtbar

werden (vgl. STEVENS, 1975). Gefühle wahrnehmen und äußern können, ist für die Übungseinheit unerläßlich und muß deshalb gelernt werden (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 48f).

Während der Experimentierphase konzentrieren sich die Teilnehmer übungsspezifisch auf ihre Aktivität, zunächst wahrnehmend und feststellend, im 2. Schritt kontrollierend und reflektierend. Durch die Zerlegung der Übungsfolge in zwei Schritte ist zuerst eine stärkere Konzentration auf die emotionale und affektive Dimension möglich, im weiteren dann auf die kognitive, sprachliche, interaktive und die Wirkungen der Aktivitäten.

3. Auswertungs- und Reflexionsphase:
Sie erfordert erneut eine stärkere Leiteraktivität und Innovationsbereitschaft. Durch Auswertungsfragen, die für emotionale, intellektuelle und motorische Aspekte sensibilisieren, stützt er die Teilnehmer beim individuellen Überdenken und Sammeln ihrer Erfahrungen und leitet das Gruppengespräch ein. Bei ausreichend wertschätzendem Gruppenklima und Leiterverhalten werden im Plenum die Selbstreflexionen mitgeteilt. Das Gespräch der Teilnehmer untereinander versucht dann eine Klärung des Verhaltens und Empfindens und seiner Wirkungen auf andere in der aktuellen Interaktion, wobei der Leiter mit seinen Interventionen das Modell für ein Verhalten wird, das frei von Beschuldigung und Verurteilung ist.
Diese Phase der Reflexion und Information gibt wichtige Hinweise für die Entwicklung der Persönlichkeit des einzelnen (evtl. Störungen im Beziehungsaufbau usw.), wenn das Feedback situations- und personangemessen ist (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 63).
Der Leiter teilt seine Beobachtungen und Empfindungen ebenfalls beschreibend mit und versucht, diese mit Hinweisen auf die Berufspraxis zu verbinden. Transfer muß sich hier in und mit der Gruppe schon anbahnen und geleistet werden (vgl. VOPEL, 1976, 14-16).

"In ein- und derselben Lernsituation experimentieren die Teilnehmer und erfahren zugleich die Konsequenzen ihres Handelns und Verhaltens." (VOPEL, 1976, 18) Deshalb ist die Qualität des Feedback von Belang, bei dem es weniger um richtige oder falsche Ergebnisse geht, sondern um eine differenzierte Reaktion. Personen mit differenzierter und flexibler kognitiver Komplexität vermögen andere Personen treffender wahrzunehmen, weil sie weniger zu Projektionen vom Ich auf das Du neigen (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 61). Diese Klassifikation von Wahrnehmungen geschieht mit Hilfe der Sprache. Eine prinzipiell sprachlich nicht erfaßbare Wahrnehmung ist keine (vgl. BAAKE, 1973,81). Deshalb ist das Verbalisieren der Erfahrungen und Empfindungen so wesentlich, um sie zu strukturieren und auch für andere verfügbar zu machen.
Neben der Reflexion und Beschreibung des Erlebens und Verhaltens, durch das Registrieren der eigenen Reaktionen während der Übung, und deren Einschätzung, die zunächst unabhängig von der Autorität anderer vorgenommen wird, kann der Feedbackprozeß das Bemühen verstärken, unabhängiger zu werden vom Urteil der Umgebung. Wenn das Mißtrauen in der Gruppe so weit reduziert ist, daß sich die Lernenden gegenseitig akzeptieren und offen kommunizieren, können Auseinandersetzungen konstruktiv werden. Damit nimmt die Gefahr ab, daß Deutungsschemata, mit denen man andere beurteilt, zu strengen Ritualen werden, die dem Partner keine Möglichkeit der korrigierenden Selbstdefinition mehr lassen, und daß gegen dessen Korrekturwünsche und Interventionen die Beurteilung aufrecht erhalten wird (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 92f). Wenn Individuen nicht mehr in der Lage sind, sich von Rückmeldungen abzusetzen, geraten Feedbackprozesse in die Nähe der Manipulation (vgl. WATZLAWICK 1974, 13f).

Im Feedbackprozeß werden Differenzen im Fremd- und Selbstbild bewußt gemacht. Die Lernenden merken, daß sie für andere etwas anderes sind als in ihrer Selbst-

erfahrung oder -einschätzung. Insofern kann die Rückmeldung ein wichtiges Korrektiv werden und ein Mittel, die eigene Identität zu begründen, zu überprüfen und zu verändern (vgl. FRITZ, 1975, 13).
Das gelingt nur, wenn eine Konfusion der Mitteilungsebenen vermieden oder durch eine Teilnehmer/Leiterintervention aufgelöst wurde und Mitteilungen ebenengerecht offen stattfinden[81].
Ein Training sachgerechter, logischer Mitteilungen ist nur dann sinnvoll, wenn auch Empfindungen und Gefühle auf der Beziehungsebene adäquat mitgeteilt werden können und die Signalkongruenz mit in die Übung einbezogen wird. Am ehesten ist dies in der Verbindung von Modellerfahrung und Information zu erlernen[82].

Tatsächlich kann erst die heuristische Auseinandersetzung mit signalkongruentem, unterstützendem Verhalten, wenn es "am eigenen Leibe" hilfreich erfahren wurde, die Bewußtheit für gleiches Verhalten im Lernprozeß anderen gegenüber und in der Berufspraxis wecken. Die Gruppe kann darin unterstützen und entsprechende Intentionen am gezeigten Verhalten überprüfen, d.h. ein Klima und Verhalten der Echtheit erzeugen und fördern (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 13f).
Die Reflexion bringt eine Intensivierung der Lernerfahrung durch Bestätigung, Differenzierung, Generalisierung und Motivation für Änderungsbereitschaft. Die Sensibilität für subjektive und soziale Prozesse wird erweitert, ist in ihren Wahrnehmungsteilen zu überprüfen und kann pädagogisch-therapeutische Effekte hervorrufen.

Damit kann durch die Reflexion der Kreis zu den Zielen, Informationen und Erfahrungen geschlossen werden:

---

81 vgl. zu indirekten, verschobenen Mitteilungen SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 52, 113.

82 vgl. dazu die gegenteilige Ansicht, die für Kinder Rollenspiele auf der logisch-abstrakten Ebene für notwendig erachtet, ohne die emotional-affektive Ebene im Ausdruck mitzuschulen: KOSSOLAPOW, 1975, 140f.

Wissen, Erfahrung, Können verbinden sich. Die Reflexionsprozesse, die Metakommunikation und die Form der Feedbackgebung beinhalten wichtige Aussagen zur Begegnung mit der Aufgabe, den Erfahrungen und Beziehungen der Teilnehmer und ergeben so eine Kontrolle über die Lern- und Gruppenprozesse, bieten eine Möglichkeit zu deren Korrektur, Aktivierung und Unterstützung positiver Ansätze und heben unbewußte Wahrnehmungselemente in das Blickfeld (vgl. WEBER, 1974, 14f).

Die Bewußtmachung der Erfahrung in der Reflexion ist implizit eine Anleitung zur Selbstreflexion auch des pädagogischen Verhaltens in der Berufspraxis. Sie erhöht das Verständnis für das Verhalten der Kinder, weil sie Empathie fördert. Sprachlich können sich solche Mitteilungen in die Form von "Ich-Botschaften"[83] kleiden, die offen sind für die Korrektur durch andere.

Durchgängige Voraussetzung für das Gelingen solcher Prozesse ist das partnerzentrierte Leiterverhalten im Sinne des Basisverhaltens nach ROGERS und des entsprechenden Gruppen- und aufgabenzentrierten Leiterverhaltens nach COHN, der Ausdruck von Wertschätzung und Anerkennung, der Anerkennung der Autonomie und Interdependenz jeder beteiligten Person (vgl. Kap.4.4).

(5) Die Transferierbarkeit von Lernergebnissen und deren Praxisbewährung steht in einem Wechselwirkungsverhältnis zum Realitäts- und Praxisbezug der Lernformen.

Wenn variable realitätsgerechte Übungen eine Voraussetzung für langfristigen Lernerfolg sind, dann gilt tendenziell, daß eine Übung, die nicht die Realität und Praxissituation der Teilnehmer einbezieht, wenig

---

83 vgl. dazu GORDON, 1972, 114f: Ich-Botschaften bedeuten eine Aussage über meine Empfindungen, die das Verhalten eines anderen in mir auslöst. Dem Partner bleibt es überlassen, wie er darauf reagieren will. Daher ist die Aussage ich-orientiert. Der Gegensatz dazu sind Du-Botschaften, die über den anderen und die Forderungen an sein Verhalten sprechen, also du-orientiert sind.

Chancen hat, Verhaltensänderungen in eben dieser Realität zu initiieren (vgl. SIELAND, 1975, 47). Der Lernvorteil experimenteller Übungen kann unter dem Gesichtspunkt der Lernübertragung auch ein Nachteil sein: sie spiegeln das normale Leben nur ausschnittweise wider. Dieser Gefahr wird in der Strukturierung dieses Lernangebotes durch die Unverzichtbarkeit der Reflexionsphase und die Einbeziehung der Alltags- bzw. Berufsrealität in die Übungsthemen und Formen entgegen gewirkt.
Berufs- und problemorientierte Rollenspiele können als eine spezielle Übungsform der Selbst- und Sozialerfahrung diese Grenzen durchlässig machen. Während es im Übungsprozeß zunächst mehr auf die Verdichtung von Erfahrungen mit sich und im mitmenschlichen Bereich ankommt (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 237), entscheiden Reflexion und Anregung zum Transfer darüber, ob die Teilnehmer in der Lage sind, ihre neu gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu konretisieren und zur Anwendung zu bringen.
Transferprobleme stellen sich vor allem dann, wenn um der Intensität des Lernprozesses willen die Experimentierphase entscheidende Abstriche an der Realitätsnähe machte bzw. diese nicht genügend einbezogen wurde, wie es oft an gruppendynamischen Laboratorien kritisiert wird. "Weil sich Lern- und Transferprobleme wesentlich unterscheiden, wird man auch die emotionale Verankerung von Erfahrungen nicht als einzigen Transfergaranten für hinreichend halten können."[84]

Für die Konkretisierung der Lernerfahrung ist auch die Gruppenzusammensetzung von Bedeutung. So begünstigt z.B. die 'family group' eher den Transfer, weil

---

84 SIELAND, 1975, 54f und RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 74, 107; Sie weisen auf die Unangemessenheit mancher Managertrainings hin, weil das in der Lerngruppe erprobte Verhalten in dem Alltag der Geschäftswelt als untauglich gilt und empfunden wird. Sie folgern daraus die Unabdingbarkeit der Hereinnahme der Alltagserfahrung in die Lernprozesse, damit Ergebnistransformation in den Alltag sinnvoll und möglich wird.

alle Mitglieder einer Institution eine entsprechende Motivation und Erfahrungsbasis haben, während die 'stranger group' eher die offene Kommunikation und Lernintensität in der Gruppe fördert. Für berufshomogene Gruppen in einem regionalen Fortbildungsmodell trifft dies nur bedingt zu, da die räumliche Isolation einerseits und die gegenseitige Fremdheit andererseits durch die Anlage des Modells je spezifisch akzentuiert und aufgefangen werden können (vgl. 4.1, S. 186ff).

Das emotional stützende Klima der Lerngruppe, das konstitutive Bedeutung für den Lernprozeß hat, kann u.U. transferbehindernd sein, da es im Gegensatz zu den Alltagsbedingungen steht, unter denen das Gelernte angewendet werden soll. Deshalb erscheint es günstig, nicht von vornherein zwischen lernbetonter und transferbetonter Phase, wie SIELAND (1975, 59) es vorschlägt, ausgesprochen zu trennen, sondern den Lernprozeß so anzulegen, daß in jeder Phase - wenn auch in unterschiedlicher Intensität - der Realitäts- und Praxisbezug gewahrt ist. Zwar ist es naheliegend anzunehmen, daß Erfahrung, Einstellung, Emotion, Fertigkeit etc. im Lernprozeß einen anderen Grad der Bewußtheit haben als in der Praxisbewährung, dennoch sind emotional verankerte Erfahrungen ein wichtiger Lernanreiz sowohl für den Lern- als auch für den Transferprozeß (vgl. zu diesem Problem FENGLER, 1975, 29).

Dabei ist der Transfer des Erlernten nicht allein ein Problem der Beibehaltung der Betroffenheit, sondern auch eine Frage der Modifizierung von Erfahrungen und Kenntnissen auf die Situativität der Realität, in der man tätig ist. Die Übertragung macht akzentuierte Lernprozesse notwendig, die, variabel und exemplarisch zugleich, das spezifische und allgemeine von Praxis und Übung antizipieren müssen. Deshalb sind für einen Praxistransfer eher berufsbezogene Anwendungsprinzipien anzuregen als nur personbezogene. Dennoch sind die Bereiche Person und Beruf praktisch nicht zu trennen, weshalb auch mit der Übertragung eines "nicht-

intendierten Transfers" von einem Bereich in den anderen gerechnet werden kann (BAUMGARTNER/GEULEN, 1975, 46).

Transfer als Veränderungen von Lernprozessen durch vorausgehendes Lernen definiert, kann in seinen Auswirkungen sehr verschieden sein: erleichternd (positiver Transfer), beeinträchtigend (negativer Transfer) und neutral (Null-Transfer) (vgl. ELLIS, 1965; WEINERT, 1974, 688), wobei der Akzent nicht nur auf Wissen, Behalten und Fertigkeiten liegt, sondern auf Einsicht, Verstehen, Fähigkeit und Anwendung des Gelernten. Art und Ausmaß der Lernübertragung sind u.a. abhängig von den kognitiven Voraussetzungen des Lernenden, seinen Fähigkeiten zur Strukturierung, Differenzierung und Generalisierung, die auch in der Reflexionsphase der Übungen geleistet werden. Je transparenter die Strukturierung und Verarbeitung von Information und Erfahrung gelingen, um so günstiger sind die Bedingungen für einen positiven Transfer, da jede Strukturierung implizit Ähnlichkeiten zwischen Lerninhalten und Erfahrungen betont. Lerngelegenheiten, die entdeckendes Lernen, Ordnen von Erfahrungen und Selbständigkeit ermöglichen, sind dafür bedeutsam (vgl. SKOWRONEK, 1974, 560).

Als besonders förderliche Faktoren haben sich die Intensität der Übung, ihre Variabilität und der Umfang des einsichtigen Lernens erwiesen (vgl. WEINERT, 1974, 706). Unterstützung geben reflektierte häufige Erfahrungen, angemessene Lernanwendung, die Vermittlung effektiver Strategien und die positive Einstellung dazu. Für die produktive Anwendung erlernter Strategien gewinnt das Selbstvertrauen des Lernenden in seine Fähigkeiten eine große, häufig unterschätzte Rolle (vgl. WEINERT, 1974, 707f). Deshalb muß Unsicherheit durch das Lernklima für die Übung und Einübung soweit abgebaut werden, daß der Lernende sich die Anwendung auch unter den veränderten Praxisbedingungen zutrauen kann. Allerdings ist in der Praxis als notwendige Ergänzung eine Supervision zu fordern, damit die Fähig-

keiten, Einstellungen etc. situationsgemäß angewendet und entsprechend stabilisiert werden können (vgl. SCHRADER, 1973, 285, 299, 303).

Verteiltes Lernen - wie es im Zeitplan des Modells und in den didaktisch-methodischen Schritten vorgeschlagen wird - scheint den Transfer im Verhaltensbereich zu erhöhen, weil mit dem trainierten Verhalten sofort in der Praxis experimentiert werden kann und das im Kurs gelernte Verhalten weiteren Verarbeitungsprozessen unterzogen, die Sicherheit in der Anwendung bringen kann (vgl. LANGE, 1974, 143). So weit zu sehen ist, kann die Realitäts- und Praxisnähe zweifach realisiert werden: durch Praxisantizipation und Praxissimulation.

Unter Praxisantizipation werden hier alle Versuche verstanden, die Themen, Inhalte, Beispiele, Übungsvorgaben usw. - gleichgültig in welcher medialen Form (Paper, Items, Skalen, Tonbandbeispiele, Praxisberichte usw.) - aus dem beruflichen Bereich der Teilnehmer nehmen, um Schwierigkeiten, Chancen, Komplexität und Hintergründe zu antizipieren. Lernen soll nicht in einen Schonraum und eine 'heile Welt' versetzen, die mit der Realität und ihren Anforderungen gar nichts mehr gemeinsam hat (vgl. KERSTING, 1975, 78f). Vielmehr sind die Teilnehmer zu provozieren, sich auch im Fortbildungskurs immer wieder mit ihrer Person in Bezug zur Praxis und den beruflichen Konfliktfeldern auseinanderzusetzen und nach Alternativen zu suchen. Das stimuliert den Transfer unter dem Anspruch von Handlungsrelevanz und -konsequenz. Dazu ist eine genügende Praxiskenntnis des Dozenten unabdingbare Forderung.

Es ist evident, daß ein solches Hereinholen der Berufsrealität in den Lernprozeß nicht genügen kann, um veränderte Einstellungen und modifiziertes Verhalten in der Praxis zu erreichen. Gleichwohl sind die darin liegenden Möglichkeiten nicht zu unterschätzen, da sie eine motivationale und kognitive Verankerung und Strukturierung von Erfahrung ebenso erlauben wie die Relativierung (vgl. die Anmerkungen zu den Trainingsprogrammen in Kap. 2.4).

Daneben gibt es Formen der Praxissimulation, wie sie sich in Planspielen, vor allem aber in Rollenspielen oder in einer erweiterten Form, dem Soziodrama[85] anbieten. Dies sind aktive und weit intensivere Formen, sich mit der Praxis auseinanderzusetzen als beispielsweise eine Illustration der Information durch Beispiele.

Wegen der weitverbreiteten Anwendung von Rollenspielen aller Art soll hier auf ihre mögliche Funktion innerhalb der Fortbildungsarbeit mit Erziehern näher eingegangen werden.

Rollen im Rollenspiel sind verhaltenswirksame psychologische Modelle (vgl. ABT, 1971, 23). Soziale Rollen und soziales Verhalten Erwachsener lassen sich auch als "Spiele" klassifizieren, wie BERNE (1972) demonstriert; dabei sind sich Erwachsene im Normalverhalten des fiktiven Charakters ihrer Rolle weniger bewußt, als das im Rollenspiel deutlich wird (vgl. OERTER, 1967, 205ff).

Rollen kann man verschieden spielen: man läßt sich von ihnen tragen und bestimmen (Theater, Planspiel), oder sie sind durch die eigene Wirklichkeit des Verhaltens bestimmt (psychologisches Rollenspiel, Soziodrama), oder Mischformen, wie sie z.B. auch in der Erzieherfortbildung (Gesprächseinübung usw.) verwendet werden. Bestimmend für die Rollenanforderung ist die Relation des Individuums zur erwarteten Verhaltensweise und der eingebrachten Individualität der eigenen Empfindungen, Wünsche und Gefühle.
"Eine Rolle ist eine organische Sequenz von Gefühlen, Wörtern und Handlungen!" (CHESLER/FOX, 1975,17)
Dabei vermischen sich beim Rollenspiel offenbar zwei Realitätsebenen: einmal die der eigenen momentanen

---

85 zur Anwendung des Soziodramas in der Erwachsenenbildung siehe PETZOLD, 1973b, 144-256; ZAPOTOCZKY, 1972, 39; zu den Planspielen vgl. RUHLOFF, 1970, 91ff; ABT, 1971.

Identität, die in die Rolle eingeht, und zum anderen die Ebene der simulierten Realität, z.B. Berufsrolle (vgl. SCHMITT, 1975, 160). Rollenspiele reichen von der interaktiven Situation einer Dyade bis zur komplexen sozialen Situation (z.B. Kollegenteam). Sie können als Mittel genutzt werden, eigene Verhaltensweisen in verschiedenen Rollen zu erkennen und Einsicht in die Dynamik sozialer Felder zu gewinnen (vgl. STROTZKA, 1973, 286).
Von den Rollentheorien kommen die Hinweise, daß Menschen nur dann erfolgreich miteinander in Kommunikation und Kooperation treten können, wenn sie die gegebene Situation annähernd übereinstimmend interpretieren und zu einer zutreffenden Einschätzung der gegenseitigen Erwartungen gelangen können (vgl. KRAPPMANN, 1972, 39). Daraus ergeben sich vorauszusetzende und zu fördernde Grundqualifikationen für Rollenspiele: Empathie, Wahrnehmung und Strukturierung der Situation, kommunikative Kompetenz, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (vgl. ders. 42f).
Diese Fähigkeiten können nur in sozial-interaktiven Lernsituationen entwickelt und gefördert werden, wozu sich Rollenspiele als eine vorzügliche Möglichkeit anbieten.

Um allgemeine oder individuelle Bedeutungen zu erkennen, die dem Verhalten implizit sind, muß ein Mensch die Fähigkeit besitzen, die Gefühle anderer richtig zu verstehen und einzuschätzen - also Empathie haben. Diese beinhaltet auch die emotionale Gewißheit, eine Rolle gegen Erwartungen anderer ohne Verteidigung aufrechterhalten zu können, damit die Erwartungen eines anderen überhaupt wahrgenommen und toleriert werden können. Empathie bewahrt davor, den anderen in eine Rolle zu pressen und führt deshalb zu verstärkter Interaktion und Kooperation. Dieser Sensibilität liegt eine besondere Leistung der Wahrnehmung zugrunde, die eine positive Korrelation aufweist mit dem Niveau der Intelligenz und Sprachstruktur, der kognitiven Differenzierung und emotionalen Stabilität, die negative Zusam-

menhänge zeigt mit Stereotypen, Intoleranz und Vorurteilsbildung (vgl. NICKEL, 1972, 69f). Die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und das Verstandene mitzuteilen (VEE), wird zur Basis der Verständigung und einer intensiveren Beziehung mit anderen. Umgekehrt kann man folgern: wer weniger imstande ist, Rollen und Situationen eines anderen zu erkennen, dem wird es auch an Einsicht in die eigenen interpersonalen Beziehungen fehlen[86]. Wenn der Mensch sich in die Rolle eines anderen finden und sich auf diese einstellen kann, gelangt er zu einem klareren Verständnis, wie er auf andere wirkt und warum er sich so und nicht anders verhält[87].

Methodisch kann Empathie und Distanz besonders durch Rollentausch gefördert werden, der Einblick in bisher wenig antizipertes Verhalten anderer gibt, und der neue Verhaltensalternativen aufzeigt. Rollenwechsel kann, z.B. bei "festgefahrener" Interaktion, den Partnern zu größerer Sensibilisierung für einander und zur Auflösung von Fixierungen helfen (vgl. MANDEL, 1973; KOSSOLAPOW, 1975, 142).

In dieser Weise sind Rollenspiele eine Methode, die Wahrnehmung von Verhalten und seine Wirkungen zu schulen und Verhaltensänderungen einzuleiten. Sie geben die Möglichkeit, aus dem eigenen begrenzten Verhaltensinventar herauszutreten und zwingen zugleich, sich im Handeln an interaktiven Maßstäben zu orientieren. In diesem Sinn ist das Rollenspiel eine Vorbereitung auf den Ernstfall und ein Modell wirklicher Situation (vgl. VORWEG, 1971, 14-30). Denn die Spieler übernehmen wirklichkeitsnahe Rollen, werden mit Problemen konfrontiert, treffen Entscheidungen und verwirklichen Strategien und erhalten durch Rückmeldung und Reflexion Auskunft über die Konsequenzen ihres Han-

---

86 vgl. DYMOND, 1948, 228-233, hier nach CHESLER/FOX, 1975.

87 vgl. die Lernmöglichkeiten der Experimentier- und Reflexionsphasen der Übungseinheiten.

delns, die in weiteren Schritten alternativ verändert und erprobt werden können (vgl. ABT, 1971, 31). Durch Rollenwechsel wird die Rollenflexibilität vergrößert und der künftige Handlungsspielraum maßgeblich erweitert, und zwar durch konkrete Erprobung anstatt von gedanklichem Probehandeln (vgl. SCHULTZ, 1972, 5).

Lerntheoretisch betrachtet, wird aus den Handlungskonsequenzen gelernt. Der Vorteil liegt in der eigenen Aktivität, weil jeder, der Verhalten erwerben will, sich darauf einlassen muß, sich zu verhalten (vgl. ROGERS, 1974a, 140f). Es wird weniger über Verhaltensprobleme und -alternativen diskutiert als praktiziert, beobachtet, eingeübt, rückgemeldet (vgl. lebendiges Lernen).
Die aktive Teilnahme am Lernprozeß löst die bloße Informationsvermittlung ab und setzt Wissen in Handeln um. In diesem Sinn bietet das Rollenspiel eine Chance für Erzieher[88]: pädagogisches sozial-kommunikatives Verhalten kann in Sequenzen geübt, überprüft und verändert werden. Es ist ein Weg,sich in Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen eines Kindes usw. zu vertiefen, wenn eine hohe Motivation und das Aufgreifen aktueller Probleme und Praxissituationen verhindert, daß das Rollenspiel unernst und zu gespielten "Geschichten" wird (vgl. GOETZE/JAEDE, 1975, 161; MÜLLER-WOLF, 1974, 88-91).

Die Selbsterfahrung der eigenen Rollenhaftigkeit ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Experimentier- und Reflexionsphase der Übungseinheit und dient der Erweiterung des Rollenhandelns (vgl. FRITZ, 1974, 242). Deswegen vollzieht sich das Rollenspiel als Lerninstrument prinzipiell entsprechend der Phasen, die für die Übungen bereits genannt wurden: Einführung, Experiment, Reflexion der Beobachter und Spieler, evtl.

---

88 vgl. dazu auch die möglichen Gewichtungen von Rollenspielen, wie sie KOSSOLAPOW, 1977, 169f, für den Vorschulbereich aufzeigt, und die analog ebenso als voraussetzendes Lernen für Erzieher Geltung haben können.

alternative Spielphase. Dabei kommt der Reflexion und der Rückmeldung eine wichtige Korrekturfunktion zu, da erst durch die Intervention Verhaltensroutinen transparent, durchbrochen und Alternativen gesucht werden können. Handlungskonsequenzen und Verhaltensbegründungen können so über die Erfahrung hinaus auch kognitiv verarbeitet werden und damit für andere Situationen an Übertragbarkeit gewinnen. Erst die Reflexion über die Bedeutung des Erlebten gestattet eine Einordnung der gewonnenen Kenntnis und des Verhaltens in das Gesamtfeld des Alltags (vgl. LANGE, 1974, 135). Positiv seligierendes Feedback kann den Effekt positiven Reinforcements haben, weil gegenseitige Bestätigung und ausdrückliche und echte Wertschätzung die Basis bilden, um neue Verhaltensweisen zu versuchen (vgl. FRITZ, 1974, 47, 69).
Nach der Selbsterfahrung kann durch Rollenspiele der Schwierigkeitsgrad des Neu- und Umlernens schrittweise erhöht werden, denn im Streß des Alltags und in dem Bewußtsein der Handlungskonsequenzen ist Neues schwer zu erproben. Die Arbeit mit Rollenspielen ist durch das Medium Tonband zu intensivieren. Es ist vorzüglich geeignet, die Reflexions- und Erlebensphase und die Supervision des Verhaltens zu objektivieren, Feedback zu Wahrnehmungen und Empfindungen durch "kommunikative Belege" zu konkretisieren und zu überprüfen. Außerdem ermöglicht das Tonband ein zusätzliches gedankliches Erfassen des Lernprozesses und seiner Gesetzmäßigkeiten (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 237f, 319f), bietet Vergleichsmöglichkeiten, hilft beim kognitiven Erfassen von Einstellungen, Ausdrucksweisen und Problemsituationen und dient als Kontrolle des Lernerfolgs.

Die Interaktionspädagogik bevorzugt das Rollenspiel als interaktive Methode zur Aneignung von sozialer Kompetenz, weil trotz aller Situationsentfremdung durch die Lernsituation mit dem tatsächlichen und antiziperten bzw. simulierten sozialen Kontext eine Realitätsnähe gewonnen wird, die andere Methoden schwer

erreichen (vgl. FRITZ, 1974, 108; 1975, 228).

Als wesentliche Aufgaben für den angestrebten erfahrungs- und realitätsnahen Lernprozeß, die durch Rollenspiele zu verwirklichen sind, gelten: die emotionale Verankerung von Erfahrungen, die Änderung bisheriger Strategien zu entwickeln und in der Übung zu konkretisieren, das angestrebte Verhalten erfahrbar zu machen (vgl. SIELAND, 1975, 52f).

Die gegebenen Transferprobleme durch die Verfremdung der Situation gegenüber der Alltagskomplexität sind dennoch ernstzunehmen, weswegen unterstützte Praxisbewährung erst die sichere Übertragung der Lernergebnisse bringen kann.

Für die Erzieherfortbildung stellt sowohl die Reflexions- als auch die Interventionsphase des Rollenspiels durch das Wahrnehmungs- und Differenzierungslernen eine Form von Supervision dar. Der Unterschied zur "Rückmeldung" (Feedback) liegt darin, daß z.B. bei Gesprächseinübungen anhand des Tonbands interveniert, konkret trainiert, d.h. ganz person- und erfahrungszentriert mit einzelnen oder Gruppen gearbeitet werden kann. Sofern das Gesamtklima des Umgangs in der Gruppe partnerzentriert ist, ermöglicht es eine intensive Lernphase. Zudem ist diese Form der Intervention durch den Leiter oder durch Gruppenmitglieder eine treffende transferstützende Maßnahme. Die Teilnehmer erhalten durch das Tonband und das Supervisor-Verhalten ein Modell für Selbst- und Peersupervision, die sie befähigt, in der Praxis sich selbst bzw. im Kollegenkreis realitätsnah zu überprüfen, zu korrigieren und zu stützen.

Insofern erhält das Rollenspiel bzw. seine Tonbandaufzeichnung eine wichtige Funktion für die Selbstevaluation, die durch das objektive Medium, das Teile der Realität einfängt, urteilsunabhängig von anderen und ihren Wertmaßstäben macht und kritische Autonomie unterstützt[89].

89 In der Praxis könnte die Arbeit mit dem Tonband einem Konformitätsdruck "erfahrener Kollegen" entgegenwirken, die Innovationen oder Kollegensupervision zu verhindern suchen.

Der Gebrauch eines Videorecorders in der Fortbildung könnte solches Lernen noch umfassender machen, weil er auch das Ausdrucksverhalten aufzeichnen kann. Zur Transferierung der Lernergebnisse ist, aufs Ganze gesehen, dennoch das Tonband vorzuziehen, weil es den Erziehern die Möglichkeit gibt, die Arbeitsweise in die Praxis zu transferieren.

4.7 Didaktisch-methodischer Dreischritt: eine prozeßorientierte integrative Lernform

Dieser Abschnitt setzt sich mit der integrativen Lernform auseinander, die das Konzept durch den Dreischritt, d.h. die Aufeinanderfolge der Lernangebote, Information, Übung - Reflexion und Praxisbewährung erhält und der die Lernangebote funktional strukturiert und aufeinander bezieht zur Förderung von Lernintensität, Lernergebnissen und Transfer. In gewisser Weise werden nochmal alle Faktoren und Elemente dieses Kapitels aufgegriffen und in ihren Wechselwirkungen und Bezügen zusammengefaßt.

Der didaktisch-methodische Dreischritt integriert die verschiedenen Lernformen auf der Basis von partnerzentrierten Einstellungen und Verhaltensweisen und strukturiert funktional subjekte und objektive Lernergebnisse.

Das Integrationsprinzip umfaßt einmal die wechselseitig aufeinander bezogenen und miteinander verbundenen Verwirklichungsformen der didaktisch-methodischen und pädagogischen Zielsetzung. Die didaktisch-methodische Zielsetzung ist bestimmt durch die Erweiterung sozial-kommunikativer Kompetenz; die pädagogische Zielsetzung impliziert durch die Selbsterfahrung Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeit.

Zum anderen bezeichnet Integration die durchgängig streng aufeinander bezogene Lernatmosphäre, das Lehr- und Lernverhalten und die Lernformen. In Kursen, die eine Erweiterung interaktiver Kompetenz auch thema-

tisch behandeln, ist auch das Thema durchgängig in die Integration einbezogen.

Durch das partnerzentrierte Lehrverhalten wird mehr als nur eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und der Lernsituation ermöglicht. Wissens- und Erfahrungslernen sind im integrativen Modell nicht getrennt, weil beispielsweise auch die Vermittlung von Information in einer partnerzentrierten Haltung geschieht. Das Lernen nach dem Integrationsprinzip gewährleistet, daß nicht nur Wissen und Fertigkeiten in einzelnen Variablen und Elementen angeeignet werden, sondern daß gleichzeitig persönlich erlebt und erfahren werden kann, welche Relevanz erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten für den sozialen Kontext der Teilnehmer haben[90]. Zudem wird die Lernsituation integrativ mit der Alltagspraxis und dem sozialen Umfeld verknüpft.

Im Ausbildungsbereich klinischer Psychologie wurde in empirischen Untersuchungen festgestellt, daß integrative Ausbildungsmodelle - indem didaktische und therapeutische Einheiten aufeinander bezogen sind - nicht-integrativen Lerneinheiten in ihrer Effektivität statistisch und inhaltlich bedeutsam überlegen sind. Gleichzeitig aber stellt diese Ausbildungsform ungleich höhere Anforderungen an den Ausbilder und ist an Bedingungen geknüpft wie z.B. beschränkte Gruppengröße, Supervision der Ausbildungstätigkeit etc. (vgl. TSCHEULIN, 1976, 326ff).
Ergebnisse anderer integrativer Ausbildungsprogramme (d.h. Integration von Lern- und Erprobungsphasen) zeigen deutlich bessere Effekte der integrierten Programme gegenüber nicht-integrierten Programmen[91].

---

90 Für die Therapieausbildung der GT stellt TSCHEULIN, 1976, 326ff, ein integratives Modell vor, das sich speziell auf das Erlernen des therapeutischen Basisverhaltens konzentriert.

91 Es sei hingewiesen auf die Zusammenstellung der Ergebnisse bei ROLOFF, 1975, 60-63; TSCHEULIN, 1972.

ROLOFF zeigt in einem Versuch an der PH Münster, daß integrative Kurse bestimmter fördernder Bedingungen bedürfen (feste Kleingruppen, Integration von didaktischem Material und Erfahrungslernen in konkreten Beziehungen), dann aber sowohl in den didaktischen Zielen als auch in der Persönlichkeitsentwicklung bessere Effekte bringen[92]. Er kommt zu dem Ergebnis, daß ein Seminar zwar zur Kenntnis von Verhaltenskonzepten, aber wenig zu deren Verfügbarkeit in Ernstsituationen beiträgt. Erst Erfahrungslernen in relativ angenäherten Praxissituationen ermöglicht auch nach Abschluß der Kurse Verfügbarkeit des Verhaltens.

Das kann in mancher Beziehung auch für diese Konzeption gelten. Zwar sind nicht unbedingt didaktisches Verhalten und Informationsziel inhaltlich übereinstimmend, aber das partnerzentrierte Lehrverhalten als gemeinsame Basis von Informationsvermittlung, Selbsterfahrung und Praxisbewährung im partnerzentrierten Klima bringt eine Optimierung von Lernen gegenüber solchen in nicht-integrativen Verfahren.

(1) Im Lernprozeß entscheiden partnerzentrierte Einstellungen und Verhaltensweisen, Engagement und Anteilnahme an den Teilnehmern über die Wirksamkeit der Verfahren. Die wünschbare Übernahme solcher Einstellungen und solchen Verhaltens durch die Teilnehmer ist auch bei thematischer Fokussierung nicht über kognitives Lernen und Skill-Training zu erreichen, sondern nur soweit, als in Lernsituationen die eigene Erfahrung lehrt, daß die Anwendung hilfreich und unterstützend ist. Deshalb ist die erfahrene Verwirklichung dieses Verhaltens die Bedingung für das Gewinnen solcher Grundhaltungen und Einstellungen und kann auch bei anders lautenden thematischen Aufgaben erlebt werden. Dennoch kann natürlich solches Verhalten explizit geübt werden (siehe Modell), denn die

92 Untersuchungsanalyse, Diskussion der Ergebnisse: ROLOFF, 1975, 166ff, 196ff, 222, 243.

Operationalisierung der Einstellung führt zu konkreten Verhaltensweisen (z.B. VEE). Es gilt also, daß die Lernatmosphäre für kognitives und personal-soziales Lernen sich ergänzt mit den Lernbedingungen, Gruppenerfahrungen und dem didaktisch-methodischen Vorgehen (vgl. TRUAX/CARKHUFF, 1967).

Dieses partnerzentrierte Lehrerverhalten soll verhindern, daß bei der Informationsvermittlung Gegenstände und Bereiche, die sowohl emotional als auch rational in Selbsterfahrung verarbeitet werden können, bereits vorher "fertig serviert" werden (ENKE, 1971, 21), und daß in der Beziehung zum Teilnehmer sich die Ursprünglichkeit des Lehrenden hinter einer professionellen Rolle versteckt. Damit werden bewußt Elemente unmittelbarer, direkter Erfahrung in den Partner ernstnehmenden Beziehungen in die pädagogische Konzeption aufgenommen[93]. Durch die Verknüpfung mit der Lerngruppe ist eine sozial-personale Lernerfahrung zu erreichen, die in allen Lernformen und -schritten wirksam wird.

(2) Dieser Dreischritt strebt eine Balance der Lernformen an, die in Abgewogenheit person-, sozial- oder mehr objektbezogenes Lernen akzentuieren und die Bewußtheit des Lernprozesses aktualisieren. Alle drei Schritte bringen darüber hinaus in verschiedenen Arten eine unterschiedliche Betonung des Gruppenlernens oder in Ergänzung dazu mehr individuelle Formen. Dabei steht die Praxisbewährung mehr für individuelle Anwendungsversuche, deren Sozialbindung allerdings durch die Kindergruppe (Eltern, Kollegenkreis) gegeben ist, und die durch die Supervisions-Reflexionen in die Lerngruppe zurückgeführt werden. Die Anregungen für die Gruppenverfahren, die den Erwerb von Sachwissen, Problemlösungen etc. durch lebendige Interaktionen zwischen allen Teilnehmern unterstützen, kommen vielfach aus dem Feld der humanistischen

---

93 Diese Elemente wurden von ROGERS und COHN aus der Encounter- bzw. Experimental-Therapy in therapeutisch-pädagogische Lernverfahren übertragen. vgl. KROEGER, 1973, 168.

Psychologie die versucht, die affektiven und kognitiven Elemente des Lernens methodisch zu verbinden (vgl. ROGERS, PERLS, COHN, GIBB).
Damit wird versucht, sowohl die Übertragung und Vermittlung von Lerninhalten als auch die Strukturierung der Beziehungsebenen der Teilnehmer mit Prozeßreflexivität zu verbinden und zu bewußtem Erleben des Lernprozesses zu führen, und zwar auf der inhaltlichen, sozialen und didaktisch-methodischen Ebene. Die für Lernen erforderliche gewisse persönliche Unmittelbarkeit ist damit ebenso garantiert wie eine theoretische Betrachtungsweise und Verarbeitung (POLSTER, 1975, 16).
Erzieher sollen dadurch angeregt werden, ihre eigenen pädagogischen Handlungsweisen zu überdenken und bewußt zu gestalten. Deshalb fordert der zweite Schritt - Übung und Reflexion - notwendig gezielte Innovationen von seiten des Lehrenden, um in der Beziehungsdimension bewußt prozeßorientiert mit den sozialen Relationen zu arbeiten. Mit der Anleitung zur Reflexion über die sozialen Prozesse in der jeweils lernrelevanten Interaktion ist auch eine Selbsterfahrung der Beteiligten initiiert. Dieses selbstreflektorische Potential ist unverzichtbar für eine Fortsetzung des Lernprozesses in der Praxis, der auf Eigenaktivität und Eigeninitiative basiert (vgl. PROKOP/GEISSLER, 1974, 31).

Damit aber eine Intervention des Lehrenden zur Erhaltung der Balance - wie in der TZI betont gefordert - situativ nicht ausschließlich von der Entscheidung des Lehrenden abhängt, ist die Balance des Lernprozesses in eine didaktische Schrittfolge (Dreischritt) gegliedert, die ständig überprüft werden kann. Thematische Arbeit, Erleben und Interaktionserfahrung können sich dadurch lebendig aufeinander beziehen, wenn diese Schrittfolge als flexibles Strukturinstrument gehandhabt wird. Das Prinzip des "Living Learning" erhält so einen strukturellen Rahmen und wurde aus einer mehr zufälligen Gestal-

tung - d.h. Abhängigkeit von der Wahrnehmung des Lehrenden - in eine sichere Strategie übersetzt.

Die Personalisierung des Themas, wie sie die TZI anregt, kann über die Formulierung des Themas hinaus durch die Struktur des Angebotes - indem Information durch Übung zur Selbsterfahrung und damit das Thema auf eine intensive Weise ich-nah wird - zu einer "Aktualmotivierung" (LÖWE, 1971, 194f) führen. Durch die Verbindung der Aktualmotivation mit der erkannten persönlichen Relevanz des Lernziels wird eine größere Lerneffizienz erreicht als durch eine Aufgabenstellung, die im Anschluß an eine Lernphase überprüft wird.

Der Dreischritt erfordert von Lehrenden und Lernenden eine gewisse Flexibilität und Methodenvariabilität, die aber auch gerade dadurch gefördert wird und Aktivität und Engagement erhält. Diese Flexibilität bildet ein Gegengewicht zu den nicht zu unterschätzenden Auswirkungen "domistizierender Lernerfahrungen" (PROKOP/GEISSLER, 1974, 65) der Kindheit und Jugend, die sich undifferenziert in Selbstverständlichkeiten verfestigt haben und sich in rezeptiven, subdominanten Erwartungshaltungen gegenüber dem Lehrenden zeigen können.
Sinnvolles Lernen ist solches, dessen Relevanz sich für die Lernenden im Sinne einer zunehmenden Subjektwerdung erweist, von ihnen als solches erkannt und angestrebt wird (BAUMANN/NEUSER, 1974, 85). Eine Chance dazu ergibt sich durch die strukturelle Schrittfolge des Lernangebotes, das die Balance versucht zwischen zuviel Inhalt, zuviel Prozeß, zuviel Selbsterfahrung und emotionale Partizipation und Sachproblematik, Prozeß und Struktur integriert.

(3) Der Dreischritt ermöglicht eine Integration von kognitivem, sozial-affektivem und Fertigkeitslernen zur Anwendungsfähigkeit. Die Arbeit an der Person neben Wissen, Einsicht und Einübung führt zur Kongruenz und Integration von Erfahrungen zu einer offeneren und genaueren Wahrnehmung, was als wichtige

Einflußfaktoren im Erziehungsprozeß und für pädagogische Verhaltensweisen gesehen wird. Dabei werden die Verhaltensweisen in den kognitiven, sozialen, emotionalen und affektiven Bereichen zentral für einen Lernprozeß, der in Wahrnehmen, Urteilen, Handeln auf Interaktionskompetenz zielt (SIELAND, 1975, 75).

Für die Verbindung dieser Bereiche gilt, daß lebendiges Lernen nur dann stattfindet, wenn nichts für die beteiligte Person aktuell Wichtiges verdrängt werden muß. Wenn das Lernthema oder berufliche Probleme nicht nur auf der intellektuellen Ebene transportiert werden, während der emotionale Bereich Teilnahmslosigkeit oder Widerstand zeigt und intensives, integratives Lernen blockiert.
Sozialpsychologisch kann als gesichert gelten, daß Interaktionen von Wissen, Emotionen, Einstellungen, Persönlichkeitsvariablen, Wahrnehmungs- und Handlungsfertigkeiten und vielen Umgebungsfaktoren bestimmt werden (vgl. LAKIN, 1970; ARGYLE, 1972). Deshalb, so kann gefolgert werden, muß auch zur Entwicklung und Verbesserung von Interaktionskompetenz ein Lernen angeboten werden, das diesen Faktoren nicht nur Rechnung trägt, sondern sie im Lernprozeß und durch eine Struktur gesichert aufeinanderbezogen berücksichtigt.

Nach dem heutigen Stand der Kenntnisse muß ein Lernprozeß auch affektive Erfahrungen vermitteln (2.Schritt), die zu Einsichten ausgewertet und in Handlungskompetenz übergeführt werden (vgl. TAUSCH, A.u.R., 1970, 123). Erfahrungen, Einsichten und Handlungskonsequenzen müssen im Lernprozeß durch die Praxis validiert werden (3.Schritt: Praxisbewährung), was u.a. auch ermöglicht wird durch die zeitliche Strukturierung des Angebots (Kap. 4.2).

Für eine berufliche Fortbildung von Erziehern erscheint dies aus zwei Gründen als wichtig: einmal für die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und deren Handlungskompetenz, zum zweiten für die konkrete Arbeit im Kindergarten. Ein eingeübtes

Erfahrungslernen, verbunden mit Einsicht, kann relativ gut im konkreten Erzieherverhalten wirksam werden, sich in Teilschritten in der Praxis erweisen und zwischen den Kurszeiten erproben und bewähren. Das bringt einen unmittelbaren Fortgang des Lernprozesses und kontrollierbare Praxisbewährung (durch Rückmeldung und Aufarbeitung im Kurs), die eine realistische Rückmeldung über Lernfortschritte, Effektivität und Relevanz des Gelernten gibt. Damit kann gesichert werden, daß Verhaltensänderungen, die sich zunächst kognitiv, dann einstellungsmäßig anzeigen, sich nicht auf diese Stufen reduzieren, sondern im Handeln auftreten (vgl. ROHR, 1972, 39).

Dieses Ergebnis aber beginnt bereits mit der Informationsvermittlung. Erkenntnisgewinn schließt nicht nur alle Formen der Denktätigkeit ein, sondern ist auch durch Stimmungslagen, Emotionen und Affekte mitbestimmt, wie die Social-Perception-Forschung nahelegt (vgl. RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 64). Das Zusammenspiel von Informations- und Beziehungsebene (vgl. WATZLAWICK) legt eine strukturelle Berücksichtigung des Zusammenhangs im Lernprozeß nahe, der eine Gleichzeitigkeit und die Kontiguität der Lernebenen gewährleistet, die für die Anwendungsfähigkeit der Lernergebnisse und Einsichtslernen nach SKOWRONEK (1975, 85; GAGNE, 1969) grundlegend ist. Der Dreischritt will eine Verbindung setzen, die das ausschließende didaktische Entweder-Oder durch eine Integration auflöst und mögliche Rückbezüge oder Umkehrung der Schritte sinnvoll ermöglicht.

Zwar ist die Wissenschaft sich nicht einig darüber, ob die Einstellungsveränderungen Verhalten ändern oder ob umgekehrt verändertes Verhalten die Einstellung ändert, wenn die Praxis die neuen Verhaltensweisen positiv bestätigt. Die Wirkungsforschung kann nicht eindeutig belegen, in welcher Reihenfolge besser und erfolgreicher gelernt werden kann (vgl. SIELAND, 1975, 78).

In altersgemischten Gruppen ist damit zu rechnen, daß ältere Teilnehmer aufgrund einer vermehrten Erfahrungsbildung und eventueller Kumulation mit bisherigen Gruppenkontakten eine gewisse Resistenz gegenüber Einstellungsänderungen aufweisen (SCHNEIDER, 1974, 119). Deshalb ist die Betonung des Erfahrungslernens in der Gruppe so wesentlich, um sich nicht mit einem Training einzelner Fertigkeiten zu begnügen (vgl. FRITZ, 1975, 7; 1974, 44), sondern eine möglichsthohe Ich-Beteiligung und damit eine Verankerung der neuen Einstellung im persönlichen Wertsystem zu erreichen (SCHMIDT u.a., 1975, 121). Das gelingt eher in Prozessen der Selbstreflektion als im "Anwendungsdrill" (PRIOR/OELKERS, 1975, 63) und in der Verbindung von theoretischer Einsicht, emotionaler Erfahrung und konkreten, alternativen Handlungserfahrungen.

(4) Der Dreischritt soll vor allem die Integration von theoretischer Einsicht und realer Berufsrelevanz sicherstellen. Die Objektivierung von Erfahrungen ist dabei eine entscheidende Voraussetzung für das Wiederfinden des Gelernten in direkt berufsbezogenen Sequenzen (PRIOR/OELKERS, 1975, 44). Dazu ist in pädagogischen Beziehungen die interpersonale Verständigung eine Grundvoraussetzung, die gewährleistet, daß jemand das Handeln seines Kommunikationspartners in der Bedeutung versteht, die es für ihn hat, und umgekehrt der Kommunikationspartner sein Handeln in der Bedeutung erfaßt, die es für ihn hat. Damit ist interpersonale Verständigung an die Erfassung auch dem Partner nicht voll bewußter Bedeutungsaspekte gebunden (RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 17f). So übernimmt der Schritt 'Übung und Reflexion' für die Praxisbewährung eine wichtige Rolle. Verständigung kann nur dann neue Erkenntnisse über andere bringen, wenn konventionalisierte Codes und Regeln praktisch infrage gestellt und gleichzeitig neue Erfahrungen durch sie erschlossen und gelingendem Verständnis geöffnet werden können."Verständigung und Erkenntnis sind nur

dann möglich, wenn wir auf unseren Deutungsschemata nicht rigide bestehen, andererseits aber auch nicht auf konventionalisierte Deutungsmuster ganz verzichten." (RITTELMEYER/WARTENBERG, 1975, 94). Hier liegt ein Zusammenhang von theoretischer Einsicht und relevantem Berufshandeln auf der Erfahrungsgrundlage des Lernprozesses.

(5) Die Struktur der Lernfolge durch den didaktisch-methodischen Dreischritt stützt eine Integration von Innovationen zur Entwicklung der Persönlichkeit und zu beruflicher Kompetenz. Sozialkompetenz ist nur begrenzt in Form von Programmen zu gewinnen, die vorrangig Fertigkeiten trainieren. Eine umfassende Ausbildung setzt einen Prozeß voraus, der Erfahrungen und Einsichten soweit als möglich auf die eigene konkrete Arbeit bezieht (vgl. PRIOR/OELKERS, 1975, 62) und dabei die gesellschaftlichen Implikationen gegenwärtiger Berufsarbeit antizipiert und qualifiziert.
Die Einbeziehung der sozialen Umwelt erfordert ein flexibles Einstellen auf veränderte Anforderungen und Konstellationen, ein reflektiertes Reagieren und experimentelles Verhalten, das auf Person und Umfeld bezogen bleibt. Erfahrungen sollten in diesem Prozeß so genutzt werden, daß sie ein erneutes und verändertes Erleben der Umwelt nicht behindern, sondern unterstützen (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 21) und es auch der Umwelt ermöglichen, ihr Bild von der Situation und/oder Person zu überprüfen und zu erweitern statt es traditionalistisch starr festzuhalten.

Wenn Verhalten abhängig ist von den erlebten Konsequenzen, müssen in der Person selbst und in der gesellschaftlichen Umwelt Widerstände gegen Veränderungen ebenso wahr- und ernstgenommen werden wie Forderungen zu ihrer Veränderung. Sonst geraten Lernergebnisse in den Widerspruch zwischen Veränderungserwartungen und Beharrungstendenzen und können untergehen. Erst unter dieser Berücksichtigung werden

Veränderungen möglich sein, die den eigenen Möglichkeiten des Lernenden wie auch den momentanen und langfristigen Anforderungen des Berufes gerecht werden.
Der 'Dreischritt' und die Form der unterteilten Blockkurse versuchen, diesem Anliegen zu entsprechen und eine Fortbildung möglich zu machen, die ihre gesellschaftliche Relevanz für die Professionalisierung des Erzieherberufes im gegebenen sozialen Umfeld entwickelt.

(6) Die Verbindung des Lernprozesses mit Schritten der Praxisbewährung ist eine Integration von Fortbildungslernen und Praxisinnovation. Es ist sehr unwahrscheinlich, das Verhalten von Menschen dauerhaft zu ändern allein aufgrund sogenannter äußerer Reformen oder Strukturveränderungen von Institutionen und gesellschaftlichen Einflüssen. Äußere Systeme und Strukturvorgaben geben einen gewissen Rahmen, der gezielten Veränderungen als Vollzugsmöglichkeit notwendig ist, aber eine Garantie für die Veränderungen in bestimmter Richtung, die person- und handlungsgebunden sind, kann er nicht geben. Erwünschtes Verhalten, reflexive Kompetenz muß von Menschen realisiert werden. Diese tragen die Innovationen in die Praxisfelder, beleben und verändern Strukturen und Institutionen, werden in Systemen wirksam. Umgekehrt gilt ebenso, daß sich ohne einen Innovationsrahmen das Bemühen von einzelnen und Gruppen auf die Dauer totlaufen.
Beides - so ist hier der Anspruch - muß gegeben sein, um Effektivität und Praxisrelevanz zu ermöglichen: Innovationsrahmen und innovationsfähige und -bereite Personen. Praxisinnovation ist nur über eine praxisrelevante Fortbildung sinnvoll, die stützende Praxisbewährung in einem praxisorientierten institutionellen Rahmen ermöglicht.

5. Erprobung eines Modells[1]: Einführung in partnerzentriertes Kommunikations- und Erziehungsverhalten

5.1 Voraussetzungen und Planung

Nach mehrjähriger Fortbildungsarbeit mit Erzieherinnen und Kindergartenleiterinnen des Hochtaunuskreises und aufgrund einer Initiative der Berufsfachschule für Mädchen in Bad Homburg, entstand unter den Teilnehmern der Wunsch nach einem intensiven Fortbildungskurs, der bisherige Erfahrungen aufgreifend verarbeiten sollte.
Vorausgegangen waren innerhalb von zwei Jahren mehrere Besuche der Verfasserin in den Praxisstätten der Teilnehmerinnen dieser Veranstaltungen, bei denen Beobachtungen zum kommunikativ-interaktiven Erziehungsverhalten gemacht wurden (vgl. HEYER, 1974, 30). Hinzu kamen in größeren Abständen Fortbildungsangebote[2] für je einen Nachmittag zu Themen, die den geäußerten Wünschen der Erzieherinnen entsprachen.
Diese mehrstündigen Kursangebote zeigten in der Praxis nur geringen verändernden Einfluß auf das konkrete Erzieherverhalten, wie Erzieheraussagen und Beobachtungen der Verfasserin zeigten.
Die Beobachtungen im Bereich des kommunikativ-interaktiven Erziehungsverhaltens deckten ein Defizit auf in Wahrnehmung, Einfühlung und geäußertem Verständnis von Handlungs- und Kommunikationsvorgängen unter den Kindern, so wie eine Neigung zu eher direktivem

---

1 "Modell" wird hier nicht im Sinne einer Analogie zur Deutung einer Theorie oder eines Kalküls verstanden, sondern im Sinne von Muster, Vorlage, das pragmatisch theoretische Anregungen anwendet.

2 Diese Fortbildungsangebote versuchten neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln, z.B. zum Bereich der Sozialisation, Lernförderung durch Curricula in der Vorschule etc.

Erziehungsverhalten und Schwierigkeiten in den Elternkontakten.
Aufgrund dieser Bedürfnislage, die auf einem Treffen mit den Teilnehmern im Herbst 1974 thematisiert und diskutiert wurde, entstand für das Frühjahr 1975 das Angebot eines Fortbildungskurses zur "Einführung in partnerzentriertes Kommunikations- und Erziehungsverhalten"[3].
Die Teilnehmer kamen aus dem Einzugsgebiet von Bad Homburg und Umgebung und waren Erzieherinnen und Kindergartenleiterinnen, die mit der Schule zusammenarbeiten (Teilzeitpraktikanten in der Kinderpflegerinnenausbildung, Blockpraktikantinnen usw.). Da dieser Kurs aus der Initiative der Zusammenarbeit mit der Schule entstand, kamen die Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Trägerinstitutionen: Kirchen, Gemeinden, DRK. Insgesamt nahmen 9 Erzieherinnen an dem Kurs teil, wovon eine wegen Krankheit nicht durchgängig anwesend sein konnte.
Die Planung wuchs aus einer didaktisch-methodischen Konzeption, die über den aktuellen Handlungsraum hinausgreift. Sie war notwendig teilnehmerorientiert und flexibel, um die Handlungsfähigkeit in jeder Situation zu erhalten. Die Spannung zwischen Flexibilität und Planung sollte vor einem Abgleiten in Orientierungslosigkeit bewahren (vgl. FRITZ, 1975, 32).
Das Lerndesign ging von klaren Zielvorstellungen aus, die die Erwartungen der Teilnehmer, die Interdependenz der einzelnen Lernelemente und das gemeinsame Handeln aller Beteiligten berücksichtigte. Um die begrenzte Kurszeit intensiv auszunutzen und nicht einem Anspruch nach Totalität zu erliegen, wurden die Ziele auf das Machbare reduziert und eine Konzentration auf funktional-exemplarisches Lernen angestrebt

---

3 ROHR, 1972, 41: "Die Aufklärung der Betroffenen über ihr Verhalten und determinierende Variablen der Umwelt und ihrer Person bilden die Grundlage, auf der sie sich erst bewußt entziehen, aussetzen, auswählen, entscheiden, verändern können."

- wenngleich sich die Planung keineswegs darin erschöpfte, sondern in größeren Zusammenhängen stand (vgl. Abschnitt 4.1).

Der Planung lagen als Lernziele zugrunde:

(1) Die Teilnehmer sollen bewußt erfahren, daß partnerzentriertes Erzieherverhalten (4) eine Chance zur Selbstverwirklichung, Kreativität und integrativen Entwicklung der Person bietet.

(2) Kommunikationsfolgen (z.B. eigene aggressive Gefühle bei mangelnder Wertschätzung durch andere) und Wirkungen von Erziehungsverhalten sollen erlebt und reflektiert werden.

(3) Sensibilisierung für Gruppenprozesse und eigenem Verhalten in der Gruppe, Überprüfung von wahrgenommenen Beziehungsqualitäten, Schulung von Wahrnehmungsgenauigkeit und Verhaltensbeschreibung statt Verhaltensinterpretation bei Rückmeldungen an Partner sollen erfahren und eingeübt werden.

(4) Partnerzentriertes kommunikatives Verhalten in der Verbindung mit Reflexion der Grundeinstellungen soll anfänglich gelernt werden.

(5) Auf der Basis der vorher genannten Ziele sollen eigene Einstellungen und Verhaltensweisen im konkreten Praxiskontext reflektiert und evtl. realistische Verhaltensänderungen angeregt werden.

(6) Durch das Lernklima und das Interaktionssystem der Gruppe soll ein verbessertes Teamverhalten ermöglicht werden.

Diese Ziele zeigen, daß mit diesem Kursmodell nur ein erster Einstieg in die angezielten Reflexions- und Verhaltensbereiche geleistet werden konnte und Fortsetzungskurse in zeitlich überschaubaren Abständen für einen langfristigen Lernprozeß, der zu sicherem Praxisverhalten führt, notwendig wären.

Didaktisch-methodisch sollten diese Ziele mit Lernelementen erreicht werden, die durch eine starke Prozeßorientierung nicht nur aufeinanderfolgen, sondern die in Lernintensität und Lernbereichen (kognitiv, emotional, sozial etc.) interaktiv-integrativ

---

4 Partnerzentriertes Erzieherverhalten integriert das therapeutische Basisverhalten nach ROGERS und die Chairman-Regel nach COHN im kommunikationstheoretischen Rahmen der pragmatischen Axiome von WATZLAWICK. vgl. Kap. 3.

sind (vgl. Dreischritt: Information, 'Übung und Reflexion', Praxisbewährung).
Als weiteres konstitutives Lernelement galt die Lerngruppe und der Kursbegleiter, der durch sein partnerzentriertes Lehrverhalten als Verhaltensmodell die Ziele unterstützte. Außerdem wurde eine methodische Vielfalt angestrebt, die Kurzinformationen, Selbsterfahrungsübungen, Reflexions- und Feedbackphasen, Rollenspiele, didaktisches Lehrmaterial, Tonbandarbeit umfaßte. Auf Medien, die nicht auch in Kindergärten zur Verfügung stehen, z.B. Videoband, wurde verzichtet, um das Angebot auch in dieser Hinsicht praxisadäquat zu halten.
Für die Bearbeitung der Praxiserfahrung kamen Elemente der Supervision hinzu, die sowohl den Transfer des Gelernten in der Praxis begleiten und stützen als auch in Teamfähigkeit und Peersupervision einführen sollten. Trotz der Variabilität der Methoden war eine Überfrachtung durch zuviel Wechsel zu vermeiden. Deshalb sollten sich die einzelnen didaktisch-methodischen Elemente in den verschiedenen Kurseinheiten wiederholen, um eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit ungewohnten Lernelementen zu erreichen.
Wenn es aufgrund heutiger Kenntnisse nicht möglich erscheint, die thematischen Ziele durch ausschließliche Arbeit am Thema verhaltenswirksam und damit für pädagogische Praxis relevant zu verwirklichen, so gilt für diese Modellkonzeption, daß die Ziele nur mit Stützung des didaktisch-methodischen Vorgehens und Klimas im Kurs erreicht werden konnten. Andererseits wurde eine Zielerreichung auch dann postuliert, wenn bei einem anderen thematischen Schwerpunkt das didaktisch-methodische Konzept durchgehend in den Kursen verwirklicht würde. Deshalb liegt die Betonung auf der Lernwirksamkeit der didaktisch-methodischen Konzeption, die hier durch die Übereinstimmung mit der thematischen Arbeit eine Steigerung erfährt.

Zeitlich wurden drei aufeinanderfolgende Wochenenden geplant, jeweils vom Freitagnachmittag bis zum Samstagabend. Als Ort der Durchführung fiel die Wahl auf die Berufsfachschule, da sie durch ihre zentrale Lage für alle Teilnehmer kurze Anfahrtswege garantierte. Räumlich ist die Schule so gestaltet, daß sie keinen direkt "schulischen Rahmen" für den Kurs abgab. Zur Kleingruppenarbeit standen reichlich Räume zur Verfügung, und für die Pausen und Mahlzeiten konnten die kleinen Eßräume des Internats und das Atrium genutzt werden, was insgesamt eine Wohnatmosphäre vermittelte. Eine große Gartenanlage und ein naher Wald standen für die Entspannungszeiten zur Verfügung (vgl. Abschnitt 4.2).
Die zeitliche Strukturierung des Angebotes beinhaltete bewußt Raum für informelle Kontakte der Teilnehmer untereinander.
Die zwischen den Kurseinheiten liegende wöchentliche Berufsarbeit wurde als Zeit der Praxisbewährung mit in die didaktische Konzeption aufgenommen und sollte den Lernprozeß unter Alltagsbedingungen fortsetzen, die Lernergebnisse überprüfen und erproben. Die folgende Kurseinheit griff diese Erfahrungen aus der Praxis auf und führte sie weiter, so daß am Ende nicht ein komplexes Lernergebnis in die Praxis transferiert werden mußte, sondern der Transfer schrittweise analog zu den Lernschritten angeregt wurde und damit der Lernprozeß einen intensiven, realen Praxisbezug erhielt und die Erzieher Unterstützung und Korrektur bereits in der Lernphase erhalten konnten. Diese Integration von Lern- und Praxiseinheiten sollte sich als sehr unterstützend erweisen.
Gleichzeitig wurde durch die damit verbundene Praxisreflexion in der Gruppe verstärkt supervisierendes Teamverhalten erfahren und gelernt, d.h. wie sich Kollegen Anregungen und Stützung in der Praxis geben können bei gleichzeitiger kritischer Reflexion. Da alle Teilnehmer aus einem überschaubaren Einzugsbereich kamen, konnten dadurch auch berufliche und private Kontakte ermöglicht und verstärkt werden, die

über dieses Angebot hinaus solidarisches Arbeiten und Verhalten unterstützte.

Geplant wurde in Form eines Rahmenprogramms (Anl.2), das als Vorschlag mit den Teilnehmern nach Inhalt und Methode diskutiert wurde, um mit fortschreitendem Kurs eine zunehmende Selbstbestimmung des Lernprozesses durch die Beteiligten zu erreichen. Eine sofortige Selbstbestimmung des Lernprogramms war nicht zu erwarten, da z.B. der "Wert" einzelner didaktisch-methodischer Elemente erst nach einem Selbsterfahrungsversuch individuell abgeschätzt werden konnte und die Teilnehmer sich erst zu einer Lerngruppe zusammenfinden mußten. Andererseits stehen die Erzieher in der Praxis selbst als Organisatoren von Lernprozessen und brachten entsprechende Erwartungen mit in den Kurs. Die Strukturierung der Einstiegsphasen wurde als hilfreich empfunden, da zu Beginn der einzelnen Kurseinheiten die Teilnehmer direkt aus der Praxis in die Lerngruppe kamen. Rezeptive Erwartungen sollten daher zunehmend und schrittweise abgebaut werden, parallel mit Zunahme an Sicherheit und Kompetenzgefühl. Die Teilnehmer sollten durch Anfangsfrustrationen nicht emotional überfordert und Lernmotivationen blockiert werden, wie es leicht durch unstrukturierte Anfangssituationen geschehen kann (vgl. COHN) oder wenn z.B. erst gemeinsam geplant werden soll.

Der Fortbildungskurs stand unter einer bestimmten Aufgabenstellung, die sich im Rahmenplan niederschlug, der aber als offen veränderbar gehandhabt wurde.

Nach jeder Tageseinheit war eine Reflexionsphase festgelegt, die auch dazu genutzt wurde, die abgelaufenen Prozesse ins Bewußtsein zu heben, soweit als möglich die Interventionen und Verhaltensstrategien des Kursbegleiters transparent zu machen, die Lernschritte festzuhalten und den affektiven Hintergrund der Prozeßeinheiten zu reflektieren. Damit sollte ein Arbeitsmodell für die Zusammenarbeit mit Kollegen an-

geboten werden, das in seiner Durchführung zeigte, daß pädagogisches Handeln nicht "zufällig" ist und verstärkte Praxisreflexion und Transferansätze weniger angstauslösend werden können.
Abgeschlossen wurden diese Reflexionsphasen zum Schluß eines Wochenendes mit konkreten Transfer- bzw. Beobachtungs- und Reflexionshinweisen für die Praxiswoche, die zu Beginn der nächsten Lernphase von den Teilnehmern als Input in den Lernprozeß integriert wurden.

Um die Erfahrungen mit dem Modell soweit als möglich objektivieren zu können, wurden alle Kurseinheiten auf Tonband aufgenommen und nach jeder Einheit eine Teilnehmerbefragung (Anl. 3a) durchgeführt, die Rückmeldung geben sollte über die Relevanz des Inhaltes, die subjektive Lernerfahrung im Prozeß und mit den Medien und über das Verhalten des Kursbegleiters.

Zu Beginn wurden die Teilnehmer über den implizierten Selbstanspruch des Kursbegleiters informiert, partnerzentriertes Lehrverhalten zu verwirklichen und mit einem 2. Fragebogen (Anl. 3b) nach der erlebten Kongruenz etc. befragt. Damit sollte den Teilnehmern in einer Selbstreflexion noch einmal eine Möglichkeit gegeben werden, ihren eigenen Lernfortschritt und ihre Erwartungen und Wünsche in Zusammenhang zu bringen und festzustellen und gleichzeitig erleben, daß Feedback zur Person und Arbeit hilfreich sein kann und nicht wegen Leistungs- und Konkurrenzdruck vermieden werden muß.

Bei diesem Vorgehen (Fragebogen, Durchführung des Kurses durch die Verf.) ist klar, daß auch Erwartungseffekte eine Rolle bei der Datenerhebung und den Lernergebnissen spielen. Aber unter dem Zwang der Möglichkeiten wurde dieses Vorgehen dennoch für sinnvoll gehalten.
Die Daten gelten daher mehr als Auskunft über die Prozeßintensität, als daß sie als Wirkungsaussage über die Lernerfahrungen verstanden werden können, die sich erst im Alltag nach Beendigung des Kurses zeigen kann (vgl. SIELAND, 1975, 99).

Drei Monate nach Abschluß des Kurses wurde ein Vertiefungs-/Aufbauwochenende angeboten, an dem nur die Hälfte der Teilnehmer anwesend sein konnte, da inzwischen die Urlaubszeit begonnen hatte und ein anderer Termin nicht zur Verfügung stand. In einem Fall war Erkrankung der Grund für die Abwesenheit, in einem weiteren der Einspruch des Trägers, der den Arbeitsausfall für den einen Nachmittag (Freitag) nicht akzeptierte.

5.2 Erfahrungen mit dem Modell

Basierend auf Tonbandprotokollen[5], folgt die Erfahrungsreflexion dem Programmverlauf, um Entwicklungen und Akzente des Lern- und Interaktionsprozesses deutlicher darstellen zu können. Aus der Sicht der Beteiligten sollen in der Form einer Metakommunikation der praktische Hintergrund und die theoretischen Annahmen integrativ reflektiert werden.

Die 1. Kursphase, umfassend die Arbeitseinheiten (im folgenden AE) 1 - 3, wollte mit den didaktisch-methodischen Lernschritten bekannt machen, Sensibilisierungs- und Reflexionshilfen für eigenes und fremdes, verbales und nonverbales Erziehungsverhalten anbieten und eine erste Einübung in partnerzentriertes Verhalten, auch Sprachverhalten, geben.

1. Arbeitseinheit: Der Aufwärmungseffekt (warming up[6]) zu Beginn des Kurses konnte zwar durch das Paar-Interview (Anl. 4) erreicht werden, ging aber zu rasch von der Mitteilung der Erwartungen und Befürchtungen in

5 Zu Beginn des Kurses wurde die Erlaubnis der Teilnehmer zu den Tonbandprotokollen eingeholt und nach einigem Zögern erteilt. Zunächst bestand Angst vor der Kontrollfunktion. Die Tatsache der Tonbandaufzeichnungen wurde später nicht mehr problematisiert und erleichterte den Einsatz des Mediums bei Rollenspielen, wo es dann als Lernhilfe erfahren werden konnte.

6 Zur Notwendigkeit und zu Formen eines 'warming up' in Gruppen vgl. SBANDI, 1973, 138ff; BAER/KIRCHGÄSSNER, 1975.

einen beruflichen Erfahrungsaustausch über. Das große Mitteilungsbedürfnis über die Arbeitssituation zeigte sich hier wie auch später bei anderen Gelegenheiten immer wieder.
Mit der Vorstellung des Rahmenplanes wurden Hinweise zu didaktischen und inhaltlichen Prinzipien gegeben und versucht, die Postulate des Konzeptes transparent zu machen. Am Ende der Kursarbeit wurde hier wieder angeknüpft, überprüft und diskutiert, um auf diese Weise die Erzieherinnen an der weiteren Planung zu beteiligen und zu eigener Reflexion und Arbeitsplanung zu ermuntern. "Partnerschaftlichkeit" sollte sich auch in diesem Vorgehen erweisen und Vorwissen nicht zum Deckmantel der Manipulation werden. Diese Einstellung wurde von den Erzieherinnen verstanden und aufgegriffen.

Diese Vorgehensweise eröffnete die Chance für den Kursbegleiter, sich von der oft erlebten "Lehrerrolle" abzusetzen und bewußt nicht nur inhaltliche Präferenzen anzudeuten, sondern auch die didaktisch-methodische Vorgehensweise den Erwachsenen zur Reflexion und Mitentscheidung offenzulegen; gleichzeitig ein Hinweis für die Beteiligten, auch das eigene pädagogische Handeln aus der Zufälligkeit der Situation und verdeckenden Professionalität den Kindern und Kollegen gegenüber zu lösen.
Zwar wurden die Vorschläge zunächst - wie erwartet - akzeptiert. Doch zeigte der weitere Verlauf des Kurses, daß ein Lernprozeß in Gang gesetzt wurde, der schrittweise Mitbestimmung ermöglichte und die zu Beginn eher rezeptiven Erwartungshaltungen in dem Maße veränderte, wie das subjektive Gefühl von Sicherheit und Kompetenz zunahm. Zuerst mußte erlebt werden, daß der Angebotscharakter des Programms auch bei Änderungswünschen durchgehalten und nicht nur vorgegeben wurde. "Echtheit" mußte erst getestet werden. Verstärkend wirkte, daß einige inhaltliche und methodische Angebote neu waren und deshalb darauf verzichtet wurde, "ohne Sachkenntnis" darüber zu befinden. Das Gespräch

brachte darüber hinaus eine Klärung der Lernmotivation und -chancen und den Versuch, sofort die Angebote auf eine praktische Anwendung im Kindergarten hin zu reflektieren.

Das brain-storming (Anl. 5) zum Stichwort "Erziehungsstil" diente der Einführung in das folgende Impulsreferat und zur Klärung des assoziativen Hintergrundes, den das Stichwort auslöste. An der Reihenfolge der geäußerten Assoziationen ließ sich ein Trend vom eher plakativen "Schagwortkatalog" zum Erfahrungshintergrund der Kindergartenarbeit ablesen. Die Auflistung der Wortnennungen zeigte aber auch, daß nicht alle Worte in ihrer Bedeutung klar waren und Synonyme nicht erkannt wurden. Diese Übung machte den Teilnehmerinnen Spaß, und jede konnte wenigstens einen Beitrag leisten, was für die Motivation der weiteren Lernschritte nicht überschätzt werden kann.

In der anschließenden Reflexionsphase wurden die gesammelten Worte zunächst ettikettiert, dann bewertet und problematisiert; Zuordnungen und Zusammenhänge wurden ebenso diskutiert wie das didaktische Vorgehen. Die Erzieherinnen regten eine variable Anwendung zur Einführung in neue Gesprächsinhalte mit Kindern an, und diese wurde - laut Rückmeldung in der folgenden Woche - mit Erfolg ausprobiert.

Das Impulsreferat zum Thema Erziehungsstil (Anl. 6)[7] ging von dem dimensionsanalytischen Ansatz des Erziehungsverhaltens nach TAUSCH aus (vgl. TAUSCH, A. u.R., 1970). Nach Sinnabschnitten wurde jeweils kurz darüber diskutiert. Der Aufforderung, evtl. die Informationsphase sofort bei einer Verständnisfrage zu unterbrechen, wurde zunächst nur zögernd Folge geleistet. Eine Teilnehmerin äußerte: "Man kann doch nicht einfach unterbrechen, man muß doch erst abwarten." Im Laufe der weiteren Zusammenarbeit änderte sich dies Verhal-

7 Alle Informationsanteile wurden den Teilnehmerinnen anschließend schriftlich (z.T. in verkürzter oder Stichwort-Form) zur Verfügung gestellt.

ten in Richtung auf ein Informationsgespräch.

Die anschließende Übung "Haus-Baum-Hund" (ANTONS, 1973, 115) wirkte sehr auflockernd. Der Methodenwechsel zwischen Aufnehmen und Verarbeiten zu eigener Aktivität und Herstellung eines "Produktes" brachte eine sehr lebendige Reflexionsphase. Es ging um die Erfahrung von Lenkung und Dirigierung und der eigenen emotionalen Reaktion darauf. Vermutungen über entsprechendes Kindererleben wurden angestellt (Einübung von Empathie) bei bestimmten Verhaltensweisen von Erziehern. So vollzog sich die Reflexionsphase auf zwei Ebenen: a) wie ist die subjektive Reaktion auf Lenkung, wie stark beanspruche ich Lenkung und Durchsetzung; b) welche Zusammenhänge gibt es mit meinem Erzieherverhalten, kann ich die Situation des Kindes empathisch erfassen und mein eigenes Verhalten von diesem Standpunkt her infrage stellen.
Diese zweite Reflexionsebene war für die meisten Teilnehmerinnen eine Neuentdeckung und nur aus dem momentanen eigenen Erleben heraus nachvollziehbar. Daran knüpften sich Fragen der Art: wie ist das emotionale Erleben der Kinder, wenn Forderungen gestellt werden, die nicht einsichtig gemacht wurden? wieviel Vertrauen kann Kindern gewährt werden? etc. Gleichzeitig wurde diese Übung als eine Einübung in kooperatives Verhalten erlebt. Einige Erzieherinnen wollten aufgrund dieser Erfahrung in der kommenden Arbeitswoche ihr Lenkungsverhalten überprüfen und versuchsweise dazu auch das Tonband benutzen.

Das Gespräch koppelte an die Information zurück, die nun Erlebnisqualität erhalten hatte. So konnten sich kognitive Erkenntnis und emotionale Erfahrung verbinden und als ein Eindruck reflektiert werden, was sich u.a. auch im para- und extralinguistischen Sprachverhalten während der Diskussion zeigte. Die Motivation zur Selbstüberprüfung des pädagogischen Handelns erfuhr eine deutliche Verstärkung. Das anfänglich unsichere Gruppenklima war wesentlich offe-

ner geworden, was sich in ersten ich-bezogenen Äußerungen zeigte, unterstützt von dem akzeptierenden person- und beziehungszentrierten Leiterverhalten, das die anfänglich spürbaren Lehrer-Schüler-Erwartungen reduzieren konnte.

2. Arbeitseinheit: Diese AE koppelte 'warmung up' mit eigener Aktivität. Eine Übung sollte den Erfahrungs- und Erlebnishintergrund für die folgende Information bilden, so daß die Reflexionsphase zur Informationsphase überleitete.
In Anlehnung an ANTONS (1970) wurde ein A-B-C-Spiel (Anl. 7) durchgeführt. Das ist ein Rollenspiel mit Vorgaben zum Gesprächsverhalten, das inhaltlich auf die Berufsarbeit der Teilnehmer zugeschnitten war.

Diese Rollenvorgabe erwies sich als notwendig und hilfreich, denn die Erzieherinnen scheuten sich, vor den Kolleginnen frei zu spielen. Sie mußten sich erst von dem Leistungs- und Konkurrenzdruck freimachen, was diese intensive Arbeitsform in Kleingruppen auch erreichte. Relativ ungeübt waren diejenigen, die die Beobachterrolle übernommen hatten. Diese Position mußte ausführlich erläutert werden, ungewohnt waren die geforderte Wahrnehmungsgenauigkeit und Verhaltensbeschreibung.
Wie die Reflexionsphase zeigte, fiel die Identifizierung mit der Mutterrolle schwer. Die Spielerinnen gerieten in die Nähe von Klischees. Diese Erfahrung widerlegte die Annahme, man wisse schon, wie eine "Kindergartenmutter" sei, ein Erlebnis, das als wichtig von den Teilnehmerinnen eingeschätzt wurde. In allen Rollenspielgruppen war die Erzieherin von den Müttern als sehr kompetent akzeptiert worden, die in ihren Aussagen unangreifbar war, obwohl deutlich artikuliert wurde, daß die Selbsteinschätzung der Erzieherinnen eine andere war. Auch für die Erzieherinnen ablesbar wurden hier Rollenunsicherheiten, wie sie sich in der Praxis ergeben. Als "typisch" wurde das Verhalten der Mütter eingestuft, die Ratschläge der Erzieherin woll-

ten und bejahten, aber nicht eigentlich akzeptierten und durchführten, da sie im Grunde als undurchführbar eingeschätzt wurden. In keinem Gespräch hatte man sich intensiv um die Klärung der Hintergründe bemüht, sondern sofort damit begonnen, konkrete Lösungen des Problems zu finden.
Diese Beobachtungen und Erfahrungen wurden mit Beispielen aus der Praxis weiter belegt und problematisiert.
Kritische Hinweise zum Gesprächsverhalten von den Beobachtern erzeugten Verteidigungshaltung bei den Betroffenen, man fühlte sich in seiner Praxis beurteilt.

Insgesamt hatten die Spielerinnen die Gespräche als wenig befriedigend erlebt, wodurch es zur Herausarbeitung von zwei problematischen Ebenen in der Gesprächsführung kam: a) das Verhältnis von Problem und Lösung zur Verantwortung des Beraters in Problemgesprächen, b) das Verhältnis von Sach- und Gefühlsebene in Gesprächen.
Allen war aufgefallen, daß der Redeanteil der Erzieherin um ein vielfaches höher war als jener der Mutter, diese sich aber sehr schnell mit ihren Kindern identifizierte und sie verteidigte, d.h. die Mütter fühlten sich durch Kritik an den Kindern angegriffen. Die Teilnehmerinnen bestätigten, daß in der Praxis dies Verhalten die Gesprächskontakte mit den Müttern erschwert.
Weitere Schwierigkeiten waren der Umgang mit Forderungen und Ratschlägen, die eigentlich nicht angemessen gegeben werden können, aber unter dem Druck des "Verantwortungsgefühls" dennoch ausgesprochen werden; oder wie Verantwortung, Erfahrung und Wissen in Gesprächen mit Kindern ausgedrückt werden kann, ohne diesen Entwicklungsmöglichkeiten zu nehmen.
Das führte zu der Erkenntnis, daß Gesprächen eine bestimmte Struktur eigen ist und daß Unsicherheiten und Störungen im Gesprächskontakt dazu verleiten, sie mit Aktivitäten wie Ratgeben etc. zu überdecken.

Zur kognitiv-rationalen Verarbeitung dieser Erfahrungen wurde eine Kurzinformation über Kommunikations- und Beziehungsebenen und -strukturen nach WATZLAWICK gegeben (Anl. 8). Die Möglichkeit zur direkten Unterbrechung wurde wahrgenommen, und Information und Diskussion fügten sich zusammen. Dieses Verfahren wurde als sehr befriedigend erlebt gegenüber dem Zuhören eines geschlossenen Referates. Vom Informationsgeber ist eine gute Gliederung verlangt, Flexibilität und Gelassenheit im Umgang mit Teilnehmerfragen, um die Diskussion an jeder Stelle zulassen zu können, ohne die Teilnehmer zu manipulieren oder den Faden zu verlieren. In einem kleineren Kreis ist das leichter zu bewältigen als in einer Großgruppe.
Anhand von Arbeitsfragen versuchten Dreiergruppen, die Information durch Praxiserfahrungen zu konkretisieren, eigene Erfahrungen und neue Kenntnisse zu verbinden und eine Reflexion der Alltagserfahrung zu leisten.

Das anschließende Plenumsgespräch zeigte einen fortschreitenden Prozeß der Offenheit. Es wurden kritische Anfragen an andere gestellt und die"Glacéhandschuhe" im Umgang miteinander allmählich abgelegt. Damit wurde es dem Kursbegleiter möglich, sich im Plenum immer mehr zurückzunehmen und den Interventionsakzent auf Klärung und Zusammenfassungen zu legen.
Die Teilnehmer fanden es bereichernd und entlastend, daß Beispiele aus dem Alltag eingebracht, geklärt und in größere Zusammenhänge gestellt werden konnten.
In den Arbeitsgruppen wurde nach dem Schema vorgegangen: Verhaltensweise - Folge - Reflexion.
Die Teilnehmer zeigten sich dabei immer selbständiger und leiterunabhängiger, Kolleginnen wurden mehr und mehr direkt angesprochen, und der Leiter wurde weniger angefragt. Er beschränkte sich immer mehr auf emotionale Unterstützung im Sinne von ROGERS und COHN (vgl. Abschnitt 4.3).

3. Arbeitseinheit: Auf Wunsch der Teilnehmer wurde mit Überlegungen zum Kommunikationsverhalten in der Gruppe begonnen, da es offensichtlich günstige und

ungünstige Verhaltensweisen gab. Variierte COHN-Regeln (Anl. 9) wurden erarbeitet und nach einer Diskussion und ihrer Akzeptierung zur Gedankenstütze sichtbar und groß auf einer Wandzeitung im Raum angebracht.
Im Sinne der Chairmanregel sollte jeder für sich selbst auf die Einhaltung der Regeln achten, der Kursbegleiter aber in entsprechenden Situationen auf sie hinweisen.

Zur Hinführung auf eine weitere Informationsphase wurden Rollenspiele auf Band angeboten, die einen Gesprächsinhalt in zwei verschiedenen kommunikativen Verhaltensweisen zeigten. Es wurde "normales" und partnerzentriertes Gesprächsverhalten demonstriert. Die Besprechung der Bänder zeigte Hellhörigkeit für die Unterschiede, die gut differenziert und benannt werden konnten.
Es folge eine Einführung in partnerzentriertes Gesprächsverhalten (Anl. 10). Eine lebhafte Diskussion schloß sich an, die Sachfragen stellte und Beispiele aus der Praxis problematisierte. Frühere Erfahrungen mit dem "kontrollierten Dialog" (ANTONS, 1973) lebten auf, als das Zuhören in einem engagierten Gespräch große Schwierigkeiten bereitete.
Die Grundeinstellungen des Gesprächsverhaltens wurden herausgearbeitet und in Gegensatz zu einer "Gesprächstechnik" gestellt, die am Partner vorbeigehen kann, obgleich deshalb nicht auf funktionales Verhalten verzichtet werden sollte. Als Voraussetzungen wurden besonders Akzeptieren und Wertschätzen des Partners betont, aber auch als schwierig in der Verwirklichung erlebt, was sich im konkreten Kommunikationsverhalten in der Gruppe verdeutlichte. Betont wurde, daß Akzeptieren mehr ist als Höflichkeit und kritische Akzente nicht ausschließt und als Verhalten nur durch Einübung zu erreichen ist.
Das Angebot, dieses Verhalten in freien Rollenspielen (d.h. ohne Rollen- oder Themenvorgabe) zu üben, schien zu schwierig. Zunächst wünschte man sich eine noch

intensivere Auseinandersetzung mit Erkenntnissen und Erfahrungen zum Thema, bevor eigene Aktivität sich dem kritischen Urteil anderer aussetzen wollte.
Man befaßte sich mit Merkmalen des "aktiven Zuhörens" (GORDON, Th. 1972), seinen Realisierungen im Verhalten und entsprechenden Übungen an didaktisch aufbereitetem Material in Zweier- oder Dreiergruppen (Anl. 11). Die gefundenen schriftlichen Realisationen zu vorgegebenen Gesprächsbeispielen wurden ausführlich diskutiert. Ein Bandbeispiel, das aktives Zuhören mit einem Kind demonstrierte, schloß sich an. Auf Wunsch der Teilnehmer wurden die Ergebnisse einer weiteren Übung mit schriftlichem Material (Anl. 12) im Plenum verglichen und für eine intensive Nacharbeit mit nach Hause genommen.
Zuvor klärte das Plenum Begriffe wie Empfindung, indirekter und direkter Gefühlsausdruck etc. (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 58f). Die Wahrnehmung eigener Empfindungen wurde als eine wichtige Voraussetzung für aktives Zuhören erkannt, deren man sich gar nicht immer so sicher war.
Allmählich konnte in der Gruppe das Wagnis eingegangen werden, eigene Unsicherheiten vor den anderen zuzugeben und nachzufragen, wenn es emotionale Unklarheiten gab. Man begann zögernd, Beziehungen zu klären. Auf Wunsch wurde weiteres didaktisches Material bearbeitet, das dem fortschreitenden Lernprozeß angepaßt war. Kinderaussagen und deren Empfindungen wurden zu skalieren versucht (Anlage 13) und eine Einordnung vorgenommen. Eine eigene Formulierung als Reaktion auf diese Äußerungen wurde als "Hausaufgabe" beschlossen.
Damit sollte diese Lerneinheit eine Fortsetzung in der Arbeitswoche finden. Hinzu kam die Anregung, alle zwei Tage während der Praxisphase eine reale Gesprächssituation zu notieren: als Basis für Rollenspiele der nächsten Kursphase und als Teilnehmerinput zur Praxisreflexion in der Lerngruppe, die dann klären und Alternativen formulieren sollte. Zugleich

waren dies erste Schritte zur Supervision und Anregungen zu konkreten Formen der Selbstevaluation des Verhaltens, um Fortbildung und Praxis zu integrieren.

2. Kursphase (AE 4-6): Sie sollte in partnerzentriertem Gesprächsverhalten weiterführen, für die Wahrnehmung von Gruppenprozessen sensibilisieren und die partnerzentrierten Grundeinstellungen auch im Kommunikations- und Interaktionsverhalten in der Gruppe einüben und mit der Berufspraxis verbinden.

4. Arbeitseinheit: Zur Einstimmung, zum Erkennen und Aufarbeiten von Störungen wurde ein "Blitzlicht" (SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 242) zum momentanen subjektiven Empfinden in der Gruppe gemacht. Das Programm für die nächsten Einheiten wurde akzeptiert, Änderungswünsche sollten aktuell angesprochen werden. Die Berichte und Beobachtungen aus der vergangenen Praxiswoche wurden ausführlich in der Gruppe besprochen. Die Kommunikation in der Gruppe konnte die erreichte Offenheit des letzten Kursabschnittes aufnehmen.
Reflektiert wurden vor allem die Erfahrungen mit der Anwendung von Ich-Botschaften. Zwar wurde der Kursbegleiter hin und wieder noch gefragt: "wie bewerten Sie das?", aber insgesamt verlor diese "Außenbewertung" an Bedeutung, und die Ichaussagen im Plenum nahmen deutlich zu.
Die Anwendung von Ichbotschaften war den meisten Teilnehmerinnen eine positive Erfahrung gewesen. An mißlungenen Versuchen wurden die Anwendungssituationen und -modi differenzierter herausgearbeitet. Fehlgeschlagener Transfer, so zeigte es sich, lag teils an einer ungünstig gewählten Verwirklichungssituation oder in "gefälschtem" Verhalten, d.h. Ichbotschaften waren mit indirekten Vorwürfen gekoppelt worden und entsprachen nicht mehr der eigentlichen Intention. Die Teilnehmerinnen drängten, auf diesem Wege weiterzukommen. Die Bedeutung der Einstellung wurde für das Verhalten akzentuiert, um Ansätze einer "Rezeptolo-

gie" oder Manipulation zu erkennen und abzuwehren.

Das anschließende Flexibilitätstraining (MINSEL, W.-R., 1974, 135ff), ist eine Übung zum sensiblen Erfassen eines emotionalen-affektiven Zustandes eines Partners aufgrund seiner sprachlichen Äußerung und einer flexiblen sprachlich-angemessenen Reaktion. Zweck ist die Förderung der Sensibilität für die Bandbreite einer Empfindung, ihrer sprachlichen Wiedergabe und des Ausdrucks emotionaler Inhalte. Gemeinsam wurde überprüft, wie genau der beschriebene Zustand erfaßt, wie differenziert und anschaulich er ausgedrückt war. Gleichzeitig differenziert diese Übung die Wahrnehmung eigener und fremder Empfindungen. Die Lernschritte gingen von Ich-Aussagen aus und erweiterten sich dann um Du-Aussagen (Anl. 14), wobei weitere Klärungsprozesse der eigenen Tendenzen in Erziehungsverhalten und Einstellungen, in Zuhören und Akzeptieren begannen.

Die Berichte über die Gesprächsnotizen legten die Schwierigkeiten einiger Teilnehmer offen, solche Vorhaben über die Woche durchzuhalten. Das war nicht allen gelungen. Das Gruppengespräch half zur Erarbeitung von Kriterien, warum ein Gespräch gelungen, ein anderes weniger geglückt war und wie es besser hätte geführt werden können. Die Beispiele kamen aus der gesamten Praxisbreite; Gespräche mit Kindern, Kollegen und Eltern. Einige Gespräche wurden in Rollenspielen wiederholt, diskutiert und Alternativen gespielt. Es fiel den Teilnehmern im allgemeinen noch recht schwer, sich in die Rolle eines anderen einzufühlen, die Empfindungen der anderen nachzuvollziehen und die Rolle "echt" zu gestalten. Diese Erfahrung rief Erstaunen hervor, da vorher die Überzeugung herrschte: das kann ich. Mit einer Assoziationsübung nach Musik (WEBER, 1974, 40), die anleitet zur Wahrnehmung eigener Empfindungen und ihrer Grundtendenzen und ebenso eine Feedbacksituation über die Lernprozesse des Tages einleitete, schloß die Einheit. Diese Lernphase zeigte die Ambivalenz

einiger zwischen einer Akzentuierung von Praxis und Einübung gegenüber einem stärkeren Interesse an theoretischen Diskussionen. Diese Spannung wurde als persönliche Präferenz und als Angstsignal vor dem Sich-stellen-müssen empfunden.

5. Arbeitseinheit: Auf dem Hintergrund der Vortagserfahrungen wurde das Tagesprogramm erörtert und in eine Informationsphase eingestiegen über Lernmöglichkeiten in Gruppen, bezogen auf die aktuelle Lerngruppe und die Arbeit mit Kindergruppen (Anl. 15).

Inzwischen wurde von dem Angebot zur Unterbrechung während des Vermittlungsvorgangs so intensiv Gebrauch gemacht, daß sich diese theoretische Phase sehr ausdehnte und einige Teilnehmer ermüdeten. Der Einstieg in die abschließende Diskussion bewies das durch seinen schleppenden Beginn, der im weiteren zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Berufspraxis führte (z.B. Freispiel in der Gruppe - was wird dort gelernt, soll sich die pädagogische Intervention auf einzelne Kinder oder die Kindergruppe beziehen usw.). Praxisbeispiele wurden die Basis für die Arbeit am theoretischen Gegenstand. Der Kursbegleiter übernahm vermittelnde und stützende Interventionen, gab auf Anfragen auch erklärende Informationen. Selbst in der Pause wurden die Gespräche heftig fortgesetzt und eigenes Verhalten reflektiert.
Danach entschied man sich, auf das angebotene Flexibilitätstraining zugunsten von Rollenspielen zu verzichten. Die Atmosphäre in der Gruppe war gelockert, und die Entscheidung kam schnell zustande.
Die Rollenspiele nach "Alltagssituationen" einzelner Teilnehmer waren teilweise etwas schwierig. Die Auswahl entsprach nicht immer den "Spielmöglichkeiten" der Anwesenden. Mehr Hilfestellung des Kursbegleiters wäre notwendig gewesen. Günstig erwies sich bei Alternativspielen, daß eine Rolle von verschiedenen Teilnehmern in einem Durchgang weitergeführt werden konnte, wenn der erste nicht mehr weiterkam. Damit wurden die Situationen in einem Belastungsgrad ge-

halten, der Entmutigung verhindern konnte und den Leistungsdruck nicht zu stark anwachsen ließ. Bei der Besprechung der Rollenspiele wurde vor allem auf ein annehmbares Feedback geachtet, das sich auf beobachtetes Verhalten stützte und auf Wertungen und Interpretationen verzichtete. Das Modellverhalten des Kursbegleiters trug dazu bei, das Angstniveau der Teilnehmer weiter zu reduzieren, gleichzeitig auch Selbsterfahrung zu ermöglichen. Das Gruppengespräch zeigte, wie schnell "Beurteilungen" auf Vermutungen basieren und welche Wirkungen diese haben können. Solche Einsichten wurden jeweils auch auf die Kindergartensituation hin reflektiert.
Rollentausch wurde in einigen Übungen angewendet, wenn eine Kollegin die andere bat, ihre Rolle zu übernehmen, damit sie in der Partnerrolle Verhaltenswirkungen erleben und die verfestigte Situation durch Alternativen geöffnet werden konnte. Da die Rollenspiele auf Tonband aufgenommen wurden, konnte die Besprechung sich an Belegen vollziehen und Spekulationen ausgeschaltet werden. Diese ungewohnte Umgangsform mit dem Tonband erwies sich als Lernhilfe und Hinführung zur kollegialen Supervision. Offensichtlich war eine Korrektur am Band - die durch Alternativformulierungen geschah - auch psychisch leichter zu ertragen als lange Kommentare zum Verhalten. Diese aktive, positive Korrekturform ergab eine lebhafte Mitarbeit aller und verhinderte eine entwertende Kritik. Der Vergleich mit einem angemesseneren Verhalten entmutigt nicht und macht Lernfortschritte erfahrbar. Die Alternativformulierungen sind gleichzeitig ein gutes Flexibilitätstraining, fordern die Mitarbeit aller heraus und bieten Lernmöglichkeiten am Modell, da man sich mit der Stimme auf dem Band identifizieren und selbst formulieren kann.
Die Arbeitseinheit wurde abgeschlossen mit einer Feedback-Übung zu Paaren (Anl. 16), die eine Reflexion des Gruppenprozesses und der eigenen Ortung in ihm zum Ziel hatte. Sie sollte helfen, die starke Praxis-

ausrichtung dieser Lernphase mit dem eigenen momentanen Erleben bewußt zu verbinden und auf dem theoretischen Hintergrund zu klären, sich über die eigenen Empfindungen klarer zu werden und zu erfahren, wie andere mich erleben. Das Plenum vermittelte dann die Ergebnisse dieser Reflexionen. Es wurden sehr viele persönliche Empfindungen geäußert, und es gab konkrete Vorschläge für den weiteren Umgang mit Rollenspielen und für eine kollegiale Supervision, die unter den gegebenen Umständen als die derzeitig einzige Realisierungsmöglichkeit erkannt wurde.
Einen wichtigen Fortschritt im Gruppenprozeß brachten die Äußerung von Ängsten und die Art, wie die anderen Teilnehmer mit diesen Aussagen umgingen und Verständnis äußerten. Die Gegenüberstellung von Theorie - Praxis bzw. ihre Akzentuierung im Lernprozeß wurde nochmals problematisiert. Als eine Teilnehmerin behauptete, die Theorie gebe ihr mehr als die praktischen Übungen, wurde sie gefragt, ob sie nicht nur auf schnellere und unverbindlichere Ergebnisse warte. Da sie mit dieser Auffassung allein stand, versuchten die anderen, verständnisvoll zu sein, zeigten aber engagiert ihr anderes Interesse. Noch war es in der Gruppe kaum möglich, die emotionale Ebene direkt anzusprechen. Es wurde auf der Sachebene argumentiert, was Verteidigung auslöste. Der offensichtlich empfundene Angriff konnte als solcher nicht zugegeben werden. Erst nach der Gewinnung von Distanz in einer Metakommunikation konnte eingesehen werden, daß Beziehungsstörungen auf der Sachebene nicht zu lösen sind.

6. Arbeitseinheit: Am Beginn stand eine Übung, die einen Aspekt der Information vom Vormittag erlebbar machen konnte. Wir nannten es "Konterfeimalen" (Anl.17), es sollte eine Momentaufnahme der augenblicklichen Beziehungsstruktur der Gruppe sein, ein bildliches Soziogramm.
Die Arbeit mit den Bildern gestaltete sich im Plenum sehr spannend, zeitweilig locker. Es wurde korrigiert. Unschlüssigkeit entstand, wie man mit dem Bild des

Kursbegleiters umgehen sollte, da er weder als Zentrum noch als outsider, aber auch nicht als Kollege unter Kollegen erlebt wurde.
Ein erster Versuch wollte Nähe und Distanz zueinander durch das Legen eines Kreises deutlich machen. Die Lösungsversuche blieben unbefriedigend, weil das komplexe Beziehungsgefüge sich so nicht gut darstellen ließ.
In einem zweiten Versuch legte nacheinander jeder Teilnehmer sein Bild in die Mitte und ordnete sich die anderen so zu, wie er sich in Beziehung zu ihnen sah. Bei Meinungsverschiedenheiten konnte nachgefragt werden. Es wurde klar, daß jeder "seine" Beziehungen legte, und die Relativität von Beziehungserleben wurde anschaulich. Als wichtige Erkenntnis blieb, daß jeweils nur eine situative Einschätzung gegeben werden kann, die wenig stabil ist und Veränderungen unterliegt aufgrund kleinster Details im vorhergehenden Prozeß, und daß die Selbst- und Fremdbilder und die entsprechenden Beziehungseinschätzungen subjektiv sehr differieren können.
Nochmals wird auf die Schlußdiskussion vom Vormittag zurückgegriffen. Einige hatten die Theorie-Praxis-Diskussion als harte Konfrontation erlebt und waren erstaunt, diese Vertreterin im Soziogramm als gut integriert zu sehen. Ihre Befürchtung einer "totalen Isolation" als Folge der exponierten Meinung war nicht eingetreten. Diese Feststellung war für einige sehr entlastend, sie hatten sich mit Schuldgefühlen geplagt und waren froh, den Mut gefunden zu haben, ihre Vermutungen zu überprüfen, statt sich damit abzuquälen. Die Konsequenzen solchen Verhaltens wurden noch erörtert.

Es folgte ein Impulsreferat zum Feedbackverhalten (Anl. 18). Nach dessen Diskussion wurden Rollenspiele gemacht unter dem Gesichtspunkt: Erzieherin versucht, "Klagen" über Kinder an die Mütter weiterzugeben.

Das Gesprächsverhalten geriet in diesen Rollenspielen teilweise etwas gestelzt, weil man versuchte, möglichst "günstig" zu reagieren. Die Besinnung auf die Bedeutung der Grundeinstellung vor aller "Technik" half aus diesem Dilemma und entkrampfte die Übungen. Diese Situation ist als ein notwendiges Lernstadium zu sehen, das durch Unsicherheit im Verhalten bei gleichzeitigem rationalen Wissen um andere Möglichkeiten entsteht, bis dieses Wissen auch als Verhalten zur Verfügung steht und mit Einstellungen etc. übereinstimmend "echt" wird.
Das Rollenspiel erhielt eine weitere Lernfunktion: als Vorwegnahme und Einübung einer kommenden Situation. Zwei Erzieherinnen probten Gespräche, die sie in der kommenden Woche in Ernstsituationen führen wollten. (In der nächsten Kursphase kam die Rückmeldung, daß aufgrund der Einübung das Gespräch gelungen sei und zu ganz anderen Ergebnissen geführt habe als durch Vorerfahrungen zu erwarten war.) Die Besprechung zeigte, daß die Teilnehmerinnen sich gegenseitig durch Erlebnismitteilungen und Alternativformulierungen "verunglückter Sätze" gut weiterhelfen konnten. Sie erlebten das als Kompetenzzuwachs.

Zum Abschluß kam die Anregung, in der kommenden Woche bei sich und/oder anderen auf das Konfliktverhalten und seine Wirkungen bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen zu achten und den Fragen nachzugehen: wie kommt es zu Lösungen? Wer setzt sich durch? Welche Empfindungen hat man selbst dabei? welche zeigt der Partner? Diese Beobachtungen sollten in Stichworten festgehalten und als Material in die kommende Lernphase eingebracht werden.

3. Kursphase (AE 7-9): Diese Einheit sollte vor allem das bisher Gelernte vertiefen, zusammenfassen, differenzieren und Eingeübtes weiter stabilisieren und transferierbar machen: Wahrnehmung eigener und fremder Empfindungen, Reflexion von Erziehungseinstellungen und -verhalten, wie sie sich im Kommunikationsver-

halten zeigen usw. Außerdem sollten Anregungen erarbeitet werden, wie der begonnene Lernprozeß selbständig fortgesetzt werden kann.

7. Arbeitseinheit: Eine Übung zur Wahrnehmungsgenauigkeit "Bild der alten Dame" (BROCHER, 1967, 151ff) brachte für die Teilnehmer das überraschende Ergebnis eines zunehmenden Informationsverlustes bei jeder Weitergabe der Information. Diese Tatsache löste Verwunderung aus, weil gewöhnlich eine größere Aufnahmekapazität angenommen und mit "Wahrnehmungsfiltern" nicht gerechnet wird. Die Diskussion griff Fragen auf nach dem Einfluß von Erfahrung auf den ersten Eindruck von Menschen, auf Vorurteile etc. und führte auf dem Hintergrund spezifischer beruflicher Erfahrungen zur Forderung nach Differenzierung und Relativierung von Wahrnehmung.

In der Kaffeepause wurde intensiv über berufspolitische Fragen diskutiert und über die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, ein Zeichen, daß der informelle Erfahrungsaustausch interessen und Solidarität verstärken kann, die über das thematische Kursangebot explizit hinausgeht.

Die Erfahrungsberichte aus der Praxiswoche brachten sehr persönliche Aussagen über Erfolgserlebnisse bei Kindern und Erwachsenen durch transferierte Lernergebnisse, die verstärkend auf die Lernmotivation wirkten. Die Reflexion in der Gruppe half bei Mißerfolgen die Fehlerquellen entdecken und Alternativen anbieten. Zur Stützung und Ergänzung des verbalen Verhaltens wurde die Aufmerksamkeit auch auf das Non-verbale gerichtet.

Eine Teilnehmerin schilderte Schwierigkeiten mit den Kindern, hervorgerufen durch ihren veränderten Umgangsstil. Solche Spannungen sind schwer durchzustehen und ebenso, sich und den Kindern bei dieser Umorientierung Zeit zuzugestehen. Die Stützung und Ermutigung durch die Kollegen war sehr hilfreich.

"Konfliktgespräche" entwickelten sich zu einem Thema, das mehr Raum beanspruchen würde, um es theoretisch und praktisch intensiv verarbeiten zu können. Es wurde als Wunsch für weitere Fortbildungskurse festgehalten.
Versuche, Elterngespräche auf Tonband aufzunehmen, brachten den Erweis, daß die Eltern durchaus dazu bereit waren und sich auch im Gespräch dadurch nicht gestört fühlten. Allerdings gerieten die beteiligten Erzieherinnen dabei unter Streß.
Allgemein wurde festgestellt, daß sich durch Ich-Botschaften (d.h. eigenes Empfinden wird statt eines Vorwurfs geäußert) die Gesprächsatmosphäre änderte. Aber auch ihre Mißbräuchlichkeit wurde sichtbar, wenn die Ich-Botschaften gegenüber Partnern und Kindern in Familie und Kindergarten als "Mittel" eingesetzt werden, um subtil und freundlich die Partner unter Druck zu setzen.
Ergänzend wurde im Gruppenprozeß mehr Wert auf die "Sendung" positiver Rückmeldungen gelegt und auf die Grundhaltungen der Akzeptierung, Wertschätzung und Echtheit.
Anderen Teilnehmern fiel durch die Beobachtungen auf, daß sie schnell versucht waren, den Kindern ihre Lösungen aufzudrängen und dadurch deren Initiative zu hemmen, eigene Lösungsstrategien einzuengen oder zu verhindern. Das traf auch zu bei der Erörterung des Erzieherverhaltens, wenn es gilt, im Konfliktfall zwischen zwei Kindern zu vermitteln, statt Lösungen zu diktieren. Der Erzieher könnte sich auch als Vermittler und Verständigungsrelais verhalten, der selber nur zur Klärung hilft und die Lösungssuche zunächst den Kindern überläßt. Auf Rollenspiele wurde verzichtet, damit alle ihre Erfahrungen berichten konnten und die Zeit nicht ausreichte, das bei allen im Rollenspiel zu tun. Das anschließende Feedback brachte wiederum Äußerungen von Ängsten im Praxisbereich und auch aktuelle im Umgang miteinander.

8. Arbeitseinheit: Sie begann mit einem Informationsgespräch über Erziehungs- und Gesprächsverhalten (Anl. 19). Nach einer kurzen Einführung wurde diese Informationsphase ganz als Gespräch geführt und ein Paper dazu in die Gruppe gegeben.
Kleingruppenarbeit mit Skalierungs- und Bewertungsübungen (Anl. 20) schlossen sich an. Zunächst arbeiteten die Teilnehmer einzeln; Vergleiche, Klärungen vollzogen sich im Plenum. Übung 3 wurde gleichzeitig zu einer Lernkontrolle für die Teilnehmer und zur Rückmeldung für den Kursbegleiter.
Auf Wunsch der Teilnehmer wurde ein Programmpunkt verschoben und die intensive Kleingruppenarbeit fortgesetzt.
Die Skalierungsübung diente der Differenzierung eigenen Verhaltens. Besonders gut wurde die Verbalisierungsübung gemacht. Bestimmte emotionale Äußerungen wurden an der eigenen Person erlebt und konnten gut mit den Informationen verbunden werden.

9. Arbeitseinheit: Der Nachmittag begann mit der vom Vormittag übernommenen Übung "Vermutungen äußern" (SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 194f, 282). Es fiel den Teilnehmern schwer, sich nicht sofort zu den Vermutungen zu äußern, sie korrigieren und rechtfertigen zu dürfen, keine Erklärungen abgeben zu sollen, sondern nur zuzuhören. Öfter wurden nonverbale Hinweise gegeben über die Adäquatheit der Vermutungsrichtung. In der Reflexion wurde bewußt, wie stark die Steuerungsversuche und die Beeinflussung durch das nonverbale Verhalten waren, wie schnell einzelne bereit waren, sich auf die Erwartungen anderer einzustellen, bzw. durch die Thematik der eigenen Vermutungsrichtung sich andere festlegen ließen oder kanalisiert wurden. Nicht alle waren in der Lage, sich von solchen subtilen Festlegungen frei zu machen. Aufgrund dieser Erfahrung wurde problematisiert, wie festlegend und gefährlich es sein kann, zu zweit Vermutungen über einen abwesenden Dritten zu äußern, die nicht durch ihn überprüft oder von ihm korrigiert werden können und

auch nicht immer klar als Vermutungen gekennzeichnet sind.
Es war eine bestürzenden Entdeckung, daß kaum zwischen Vermutung und Tatsache in Gesprächen differenziert wird, das Verhalten aber davon stark beeinflußt ist.
Der Wunsch wurde geäußert, sich nach Beendigung dieses Kursus in kleinen Gruppen weiter zu treffen und weiter zu arbeiten. Sofort bildeten sich Kleingruppen, und Termine und Treffpunkte wurden ausgehandelt.

Vom Kursbegleiter wurde ein Vertiefungs- oder Aufbauwochenende zu zwei möglichen Terminen angeboten, die zur Diskussion gestellt wurden. Absprache und Wünsche zur Thematik sollten in der Pause ausgehandelt werden.

Anschließend wurde nochmals mit Rollenspielen gearbeitet: wie teile ich einer Kollegin/Praktikantin mit, daß einige ihrer Verhaltensweisen den Arbeitsablauf stören.
Die Spielversuche wurden reflektiert und Alternativen gespielt. Diese Thematik faßte Verbalverhalten, partnerzentrierte Einstellung und Feedbackverhalten zusammen.
Nach einem Feedbackbogen zum Gesamtkurs fand eine Feedbackrunde im Plenum statt, und es wurden Möglichkeiten erfragt zur Kollegensupervision, zu Voraussetzungen und weiteren Möglichkeiten, das Tonband als Lernhilfe zu benutzen. Jemand regte an, wenigstens jede Woche 1 Gespräch auf Band zu nehmen und intensiv zu reflektieren, auf Konfliktsituationen und eigene Steuerungsmechanismen in diesem Zusammenhang zu achten.
Allgemein wurde festgestellt, daß das Zutrauen in den Kontakt zu den Kollegen in diesem Fortbildungskurs gewachsen sei. Die Terminfrage für das Aufbauwochenende war relativ schnell geklärt. Zeitlich war das Angebot nicht optimal, konnte aber nicht verändert werden. Kontrovers wurde das Gespräch bei der Festlegung der Thematik, als es wieder um die Schwerpunk-

te Theorie - Praxis ging. Als Rahmenthemen wurden Konflikt und Aggression gewünscht und der Kompromiß ausgehandelt, daß eine AE stärker theoretisch, die anderen stärker praktisch orientiert sein sollten. Vor allem wollte man Erfahrungen aus der Praxis und die aktuellen in der Lerngruppe verarbeiten. Es wurde geklärt, daß erst die Verbindung von Theorie und Übung die notwendige Klärung des Handelns einerseits und die Anwendung theoretischer Impulse andererseits ermöglicht. Leider würden nur wenige an dieser Tagung teilnehmen können.

Aufbautagung: Diese fand nach 3 Monaten statt. Ihr Ziel war die Auffrischung und Vertiefung des partnerzentrierten Kommunikationsverhaltens und die Reflexion über den Umgang mit aggressiven Empfindungen und aggressivem Verhalten bei sich und anderen.

1. Arbeitseinheit: Zur gegenseitigen Hilfe wurden vor dem Erfahrungsaustausch gemeinsam die noch in Erinnerung verbliebenen Lernergebnisse des Kurses zusammengetragen, vor allem im Hinblick auf das kommunikative Verhalten. Dies wurde dann gleichsam zum Maßstab für die Diskussion der Erfahrungsberichte.
Es wurden weitere neu erkannte Schwierigkeiten genannt, z.B.: Druck der Eltern, die ein bestimmtes Erziehungsverhalten ihrem Kind gegenüber erwarten und durchsetzen wollen; Schwierigkeiten,die entstehen durch die vielen unterschiedlichen Erziehungsstile und -ziele in den Elternhäusern, und die Verwirklichung eines eigenen Erziehungskonzeptes, ohne die Eltern zu umgehen.
An Hand von Beispielen wurden solche Gesprächssituationen besprochen, Alternativen diskutiert und formuliert und Einstellungen überprüft.
Die Situation anderer konnte emotional besser antizipiert werden als zu Beginn der 1. Kursphase. Es wurden Konflikte vorgestellt zwischen Erzieherrolle und personaler Echtheit: "Mit Echtheit kann man mehr anecken, aber auch persönlich mehr Freiheit empfinden, und man kann mehr sich selbst sein."

In diesem kleinen Kreis entwickelte sich schnell eine große Offenheit. Der vergangene Fortbildungskurs wurde noch einmal reflektiert und die Äußerung einer Kollegin weitergegeben, welche die relative Offenheit der letzten Kursphase sehr bedrängt hatte. Durch Krankheit hatte sie zwei AE's versäumt und emotional den Anschluß nicht mehr ganz gefunden. Damals war diese Tatsache von ihr selbst und der Gruppe geleugnet worden, heute konnte diese kleine Gruppe konstruktiv mit dieser Erfahrung umgehen.
Andere Teilnehmer berichteten über Auswirkungen des Gelernten in der familiären Kommunikation und daß sie im Kindergarten ihre ganze Arbeitsweise zeitweilig stark infrage gestellt hätten, jetzt aber diese Unsicherheit sie nicht mehr so belaste. Diese Verunsicherung konnte als ein Schritt im Lernprozeß begriffen werden, was sich auch in den Gesprächen zeigte, die nicht mehr so stark unter dem Druck standen, "korrekt" sein zu wollen.
Mit Hilfe einer schriftlichen Zusammenfassung formaler Kriterien der Gesprächsführung (Anl. 21) wurde nochmals die Verbindung und Gewichtung solcher Hilfen zu den Grundeinstellungen problematisiert. Die Beobachtung des eigenen Verhaltens - auch des verbalen - war kritischer und genauer als zu Beginn der Fortbildung. Das zeigte sich auch im Gruppengespräch. Der Umgang mit negativen Gefühlen wurde allerdings immer noch als sehr belastend empfunden, und es fiel noch schwer, solche Empfindungen angemessen in die Gruppe einzubringen.
Statt der geplanten Rollenspiele begannen wir eine Metakommunikation über die vorherige Gruppenkommunikation. Diese Reflexion der Selbsterfahrung wurde zu einer Übung des Kommunikations- und Feedbackverhaltens, brachte subjektive Klärungen und verband kognitives Erkennen und differenzierte Empfindungen zu einer Synthese.

2. Arbeitseinheit: Mit einem Schaubild (Anl. 22) wurde in ein Informationsgespräch über Aggressionen und aggressives Verhalten eingestiegen und in theoretische Hintergründe eingeführt. Durch die Kleingruppe war das Gespräch sehr lebendig und führte zu Fragen über aggressionsförderndes oder -verhinderndes Verhalten im Kindergarten. Auf Wunsch wurde das Gespräch über die geplante Zeit hinaus fortgesetzt und nach Wegen gesucht, wie angemessen auf aggressives Verhalten reagiert werden könnte. Einige hatten durch das Gespräch eine neue Umgangsmöglichkeit mit sich selbst entdeckt, als auch Erziehern das Recht zugesprochen wurde, Aggressionen zu haben und angemessen äußern zu dürfen (Echtheitsproblem!). So wurde nach Verarbeitungshilfen Ausschau gehalten, um den Kindern durch Modellverhalten gerecht zu werden. Immer wieder wurden Beispiele eigenen Verhaltens vorgebracht und reflektiert und die zugrundeliegenden Einstellungen hinterfragt.
Anschließend hörten wir gemeinsam ein Gesprächsbeispiel[8] unter dem Gesichtspunkt: Umgang mit aggressiven Empfindungen im Gespräch. Es wurde versucht, sich in die Anruferin einzufühlen und so die Sensibilität für das eigene Gesprächsverhalten und seine Wirkung zu erhöhen. Auf Wunsch wurde das Band wiederholt abgespielt und reflektiert. Im Rollenspiel wurden Verhaltensalternativen erprobt und weitere "freie" Rollenspiele gemacht, so daß jede Teilnehmerin wenigstens einmal sowohl in der Rolle des Ratsuchenden als auch des Beraters übte.

3. Arbeitseinheit: Die Rollenspiele des Vormittags wurden besprochen unter dem besonderen Gesichtspunkt der kollegialen Supervision. Alternativformulierungen und Anfragen an die Grundhaltungen halfen weiter. Auf

---

8 Das war der Mitschnitt eines Beratungsgespräches aus einer Abendsendung des NDR II "Was wollen Sie wissen" - Dr. Markus antwortet", freitags von 20.30 - 21.30. Dr. Markus beantwortet telefonisch Informationsfragen und gibt Lebensberatung.

Wunsch übernahm auch der Kursbegleiter einmal die Rolle des "Beraters" als Modell in einem Rollenspiel. Eigene Kompetenz konnte in dem Moment verstärkt erlebt werden als es gelang, auch dieses Band zu korrigieren und zu supervisieren.
Deutlich zeigte sich, daß Rollenspiele an Echtheit gewinnen, wenn die Beteiligten eigene Probleme aufgreifen. Das gibt mehr Erfahrung und Zutrauen in die Hilfsmöglichkeit durch akzeptierendes, einfühlendes Verhalten bei Problemgesprächen. Es ist leichter, in Rollenspielen auf der jeweils adäquaten Erwachsenenebene zu bleiben und sich darauf einzustellen und dann die Übertragung der Grundhaltungen auf die Situation mit Kindern zu versuchen, als sich sofort auf letzteres festzulegen.
Die Diskussion griff erneut das aggressive Verhalten im Kindergarten und Konfliktlösungsverhalten von Kindern auf. Die Meinung herrschte vor, daß Kinder in ihren Möglichkeiten oft unterschätzt werden, wenn sie klärende Hilfe und ein angemessenes Erwachsenenmodell erhalten, das sich in Sensibilität und aktivem Zuhören zeigt.
Nach weiterer Verarbeitung der Rollenspiele wurde erneut in eine Reflexion des Gesamtkurses eingetreten und Überlegungen zur Weiterarbeit in eigener Initiative und Kompetenz gemacht. Man hatte Solidarität gefunden und wollte diese nicht wieder so schnell verlieren. Der Wunsch, in räumlicher Nähe eine Fachkraft zu haben, die bei Schwierigkeiten Hilfestellung geben könnte, mußte zunächst als Wunsch stehen bleiben. Es gab momentan keine Realisierungsmöglichkeiten. Zwar wuchs der Mut zu kollegialer Beratung und Hilfe, und es gab weniger Angst vor etwaigem Prestigeverlust durch das Zugeben von Unsicherheiten und Fehlern, und der Umgang untereinander war freier und echter geworden. Doch fürchtete man nach kurzer Zeit, auf der Stelle zu treten, wenn nicht wenigstens Hilfe auf "Abruf" vorhanden ist. (Ein Hinweis, wie wichtig eine Neuorganisation der Institution der Fortbildung ist vor allem für die regionale Ebene.)

Das letzte Wochenende war als außerordentlich intensiv erlebt worden, u.a. auch durch die geringe Teilnehmerzahl. Dennoch gab es ambivalente Gefühle: teils war man froh über die überschaubare Gruppe, in der man sich leichter arikulieren und darstellen konnte, andererseits war die kleine Zahl für die Dauer eines Wochenendes sehr strapaziös, weil man sich dem Prozeß nicht entziehen kann und auch die Person des Kursbegleiters stärker erlebt wurde durch die große Nähe.

Für weitere Kurse wurde eine Gruppengröße von 12 Teilnehmern für vorteilhaft gehalten bei zeitweiliger Aufteilung in Untergruppen zu dritt.

5.3 Auswertung der Rückmeldungen und Erfahrungen

Dieser Abschnitt soll, soweit die einschränkenden Bedingungen der Materialien es zulassen (vgl. S. 333 dieser Arbeit), eine Auswertung der Teilnehmerrückmeldungen durch die Fragebögen und der Tonbandprotokolle bringen, die die Reflexion der Erfahrungen des vorigen Abschnittes kritisch ergänzen kann und eine Verbindung zur theoretischen Fundierung der Konzeption ermöglicht.

Diese Auswertung ist nicht als Beleg im Sinne eines objektivierten Effektivitätsnachweises im Gegensatz zu anderen Konzeptionen zu sehen, sondern die Feedbackbögen (I, Anl. 3a) und die Skalen zum Lern- und Gruppenprozeß (II, Anl. 3b) können eine situative Evaluation der Erfahrungen und Prozesse geben, die subjektiv registriert wurden und Ausgangspunkt sein können für eine kritische Reflexion des Ansatzes. Die Auswertung wird durch die Elemente strukturiert, die für das integrative Konzept wesentlich sind und zu denen sich aus den Unterlagen Antworten herleiten lassen. Die Antworten sind nur nach Häufigkeiten (I) und Mittelwerten (II) ausgezählt. Wegen des geringen N konnten die offenen Fragen nicht schwerpunktmäßig

zusammengefaßt, sondern müssen additiv dargestellt werden.

(1) Zur Organisation des Fortbildungskurses:
Rückmeldung zu diesem Gesichtspunkt geben die Fragen I,3 und II,2 und 9.
Die Organisation wird ausnahmslos als klar, unaufdringlich, flexibel und gut gegliedert erlebt. Die zeitliche Strukturierung wird als angenehm empfunden: der Wechsel von Plenum, Kleingruppen und Pausen usw. Besonders hervorgehoben wird die Beweglichkeit des "Rahmenplans". Das gilt durchgängig für alle Kursphasen und den Aufbaukurs.
Die Bögen II[9] bringen in einer fünfstufigen Skala zur Frage 2 einen Mittelwert für die Klarheit der Organisation von 4.7 und von 3.9 für die Anstrengung, die der Kurs erforderte, bei einem potentiellen Maximalwert von 5.
Die Ergebnisse zeigen, daß die einzelnen Kursphasen von den Teilnehmern unterschiedlich fordernd erlebt wurden und - wie sich noch zeigen wird - vor allem Konfliktsituationen und Spannungen in der Gruppe als besonders anstrengend erlebt wurden.
Die Teilnehmer fanden laut Diskussionsprotokoll des Tonbandes die teilnehmerorientierte Planung als besonders akzeptierend, ebenso wie die Tatsache der Einführung und die Berücksichtigung der einzelnen, so daß "tatsächlich Einfluß genommen werden konnte" sowohl auf die Inhalte als auch auf die Organisation des Kurses. Die Entspannungsmöglichkeiten (Mahlzeiten etc.) und Chancen zu informellen Kontakten wurden wohltuend und zufriedenstellend aufgenommen.

(2) Zum Gruppenprozeß:
Die Fragen I,2.1-2.6 geben Hinweise über die emotionale Entwicklung der Gruppe und die Einschätzung des

9 Für die Errechnung des Mittelwertes wurden die Fragen so umgepolt, daß die positive Aussage jeweils bei 5 liegt und die negative bei 1, damit die Ergebnisse vergleichbar werden.

eigenen Verhaltens im Gruppen- und Lernprozeß und machen so ein wenig die Prozeßhaftigkeit der Beziehungen und Strukturen der Lerngruppe deutlich (vgl. Tab. S. 361).

In der zweiten Kursphase flacht das Wohlgefühl in der Gruppe etwas ab, um in der dritten wieder anzusteigen. Neues über sich gelernt zu haben, wird überwiegend in allen Phasen empfunden; sich gut ins Gespräch einbringen können, zeigt ein Ansteigen der Voten von der ersten zur dritten Kursphase und entsprechend ein Abnehmen der zögernden Antworten. "Sich verstanden fühlen von der Gruppe" nimmt in den Phasen ab, wo im Gruppenprozeß Auseinandersetzungen stattfinden. Ebenso wird die Einschätzung, anderen gut zuhören zu können, zunehmend kritischer angekreuzt, und entsprechend wurde auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Verhalten in der Gruppe angegeben.

Aus Bemerkungen zur offenen Frage I,1.2 (was hat Ihnen nicht gefallen) geht deutlich hervor, daß es einigen Teilnehmern sehr schwer gefallen ist, Spannungen zu ertragen und Konflikte durchzustehen. Diese Phasen wurden von einigen als sehr belastend erlebt. Das stimmt mit II,9 überein. Mit einem Mittelwert von 3.9 wird die Anstrengung des Kurses eingestuft. Die Atmosphäre wird mit 4.2 als zusagend gekennzeichnet und das Feedback der Gruppe mit 4.1 als konstruktiv erlebt, was die subjektive emotionale momentane Belastung offenläßt.

Zum Vergleich wurden von drei unbeteiligten Kollegen aus jeder Kursphase je eine Plenumssitzung eingeschätzt unter den Gesichtspunkten des partnerzentrierten Verhaltens[10] und Offenheit und Echtheit, der Selbstexploration, dem Zulassen von Kritik, Zugeben von Angst, der Zunahme von emotionalen, ich-nahen Äußerungen gegenüber Generalisierungen und Rationa-

---

10 Der Einschätzung lagen die revidierten Skalen zur VEE und SE und Echtheit in der Überarbeitung von WEBER, 1974, 64, 91 und 95 zugrunde.

Abb. 5: Tabelle zum Gruppenprozeß nach Fragebogen I, 2.1-2.6 (Anl.3a)

Antwortkategorien	sehr / viel / gut				einigermaßen				in Ansätzen				gar nicht			
Kursphase / Frage	I	II	III	Auf-bau	I	II	III	Auf-bau	I	II	III	Auf-bau	I	II	III	Auf-bau
2.1 Ich habe mich sehr wohlgefühlt	7	3	6	1	1	4	1	2	-	-	1	-	-	-	-	-
2.2 Ich habe Neues über mich und mein Verhalten erfahren.	6	5	5	1	1	2	1	2	1	-	2	-	-	-	-	-
2.3 Was mir wichtig war, konnte ich ins Gespräch einbringen.	3	4	5	3	4	2	1	-	1	1	2	-	-	-	-	-
2.4 Meine Beiträge wurden von anderen aufgenommen u. verstanden.	2	1	2	2	4	6	3	1	2	-	1	-	-	-	2	-
2.5 Ich konnte mich auf die andern gut einstellen u. zuhören.	6	5	3	3	2	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.6 Bin mit meiner Beteiligung zufrieden.	2	3	2	1	6	4	5	2	-	-	1	-	-	-	-	-

N total: I = 8 Tn
II = 7 Tn
III = 8 Tn
Aufbau = 3 Tn

zunehmend $\leq$
abnehmend $\geq$

(vgl. Textaussagen S. 360)

Abb. 6

Tabelle der Mittelwerte zur Skala II: Lern- und Gruppenprozeß (Anl. 3b)

positive Skalenseite	Ø von 1-5
1. Kurs enthielt viel Neues	4.75
2. Organisation war klar	4.7
3. Kursleiter dominierte	3.5
4. Ich fühlte mich zu selbständigem Denken und Urteilen angeregt	4.8
5. Ich erlebte den Kursleiter überwiegend ruhig und sicher	4.9
6. Die vermittelten Informationen waren für mich verständlich	4.8
7. Ich fühlte mich vom Kursleiter unterstützt	4.6
8. Durch den Kurs hat mein Interesse zugenommen	4.8
9. Der Kurs hat mich nicht überanstrengt	3.9
10. Der Kurs hat meine Erwartungen erfüllt	4.6
11. Die Kursatmosphäre sagte mir zu	4.2
12. Der Kurs war hilfreich zur Verbesserung meines Erzieherverhaltens	4.9
13. Der Kursleiter verhielt sich überwiegend nach "partnerzentrierter Gesprächsführung"	5.
14. Ich erlebte das Feedback der Gruppe konstruktiv	4.1
15. Die Übungen waren gut praxisbezogen	4.5

lisierungen; dem Eingehen auf Konflikte gegenüber Harmonisierungs- und Verteidigungstendenzen, der Zunahme von Wertschätzung und Verständnis anderer, Abnahme von rollenhaftem, fassadenhaftem Verhalten.

Verglichen wurden das Plenumsgespräch der zweiten Arbeitseinheit in der ersten Kursphase und die Einstiegssitzungen der folgenden Kursphasen und des Aufbaukurses.
Bei einer Schätzskala von 1 - 5 ergab sich ein prozessuales Ansteigen in der Verwirklichung des partnerzentrierten Verhaltens durch die Kursteilnehmer von 1.2 bis 3.8 mit einem Höhepunkt in der 2. Kursphase und einem weiteren Anstieg auf 4.1 bei der Aufbautagung für die Bereiche der Selbstexploration; die Äußerung von Verständnis (VEE) und die Verwirklichung von Echtheit lagen niedriger mit einem Mittel von 3.7 und 3.3. Diese Angaben sollen nur die subjektive Einschätzung des Kursleiters relativieren und können nur zeigen, daß ein Lernprozeß in Gang gekommen ist und daß zu den protokollierten Zeiten eine Verhaltensänderung feststellbar war.
Durch den Vergleich der Anfangssitzungen der zweiten und dritten Kursphase kann aber auch deutlich werden, daß eine einwöchige Unterbrechung des Gruppenprozesses, sofern dieser eine gewisse Intensität hatte und sich entwickeln konnte, schnell wieder aufgenommen und fortgesetzt werden kann. Angstabbau ist eine wichtige Voraussetzung für einen intensiven affektiven Gruppenprozeß und ermöglicht erst Ichaussagen und Konfliktaufdeckung. Zwar erzeugt dies wiederum Spannungen und Ängste, die aber durch Konfliktlösungsversuche bzw. verständnisvolles Verhalten in der Gruppe erträglich gehalten werden können.

(3) Zur Didaktik und Methodik des Kurses:
Diese Angaben basieren auf den Rückmeldungen zu den Fragen I 1.1 und 1.2; II 16 und 17, die eruierten, was in den einzelnen Kursphasen am besten und am wenigsten gefallen hat.

Positiv hervorgehoben wurde die vielseitige Gestaltung des Angebotes, die wenig Ermüdung aufkommen ließ, der Wechsel in den Arbeitsweisen und die Integration von Informationen und Übungen, die Kleingruppen und die Art der Plenumsgespräche und das gegenseitige Verständnis und die Reflexion des Verhaltens, ebenso das Erkennen von Zusammenhängen von Theorie und Praxis und daß sowohl theoretische Anregungen als auch die praktischen Übungen über den engeren Praxisbereich hinausgriffen (Kindergarten) und auch in andere Lebensbereiche (z.B. Partnerschaft) übertragbar erschienen. Rollenspiele wurden als Einübungs- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten erkannt, die Theorie und Verhalten in Verbindung bringen. Moniert wurden die zeitweiligen Spannungen im Gruppenprozeß beim Auftreten von Konflikten, die einmal zu lang geratene Informationsphase und der damit gegebene zähe Diskussionsbeginn und einige Rollenspiele in der zweiten Kursphase, die nicht sehr ergiebig waren. Sie bezogen sich auf Situationen mit Kindern, die im Spiel sehr schwer nachzuvollziehen waren. Hier wäre es leichter gewesen - das zeigte der Aufbaukurs -, sich zunächst auf die Erwachsenenebene zu beschränken und erst ab einer gewissen "Fertigkeitsstufe" die Erwachsenen-Kind Situation im Rollenspiel aufzugreifen. Das hätte dem Praxisbezug des Angebotes keinen Abbruch getan, da es um Gespräche zwischen Eltern-Erzieherin oder zwischen Kolleginnen gehen kann und die Rollenspiele dann echter werden können. An diesen konreten Fällen wurde auch klar, daß für diese Teilnehmer noch mehr Zwischenschritte notwendig gewesen wären, um diese Art von Rollenspielen besser zu bewältigen.

Frage II,4 weist mit einem Mittelwert von 4.8 darauf hin, daß sich durch die Vorgehensweise die Teilnehmerinnen zu selbständigem Denken angeregt (also nicht bevormundet) fühlten, und II,6 zeigt, daß ihnen die Informationen gut verständlich waren (4.8).

Frage II,1 belegt nochmals, daß der Kurs für die meisten Teilnehmer viel Neues brachte (4.75) und I,3, die nach dem Inhalt der Angebote fragt, betont vielfach die Transparenz und Verständlichkeit, gute Gliederung der theoretischen Einführungen, ihre Interessantheit, Konkretheit und Praxisnähe. Vielen wurde die Komplexität der Thematik durch die Integration von Theorie und Übungen und den Praxisbezug erst richtig bewußt und vertiefte vorhandene Kenntnisse durch die Reflexionsphasen und Einübungen.

Diese Erfahrungsaussagen zeigen, daß Information, kurz und klar angeboten, Interesse weckt und zu selbständigem Reflektieren anregen kann. Es weist aber auch darauf hin, daß die Integration von Information, Selbsterfahrung und Reflexion eine wichtige Lernvoraussetzung ist, die ihre Relevanz durch den Bezug zum Arbeits- und Lebensbereich erhält (Dreischritt) und als solche eine intensive Lernqualität ermöglicht. Dabei ist nur der Zusammenhang dieser Faktoren und der gegenseitige Bezug wichtig, nicht eine starre festgelegte Reihenfolge, d.h. der Ausgangspunkt kann die Information sein ebenso wie die Selbsterfahrungsübung. Wesentlich ist die ständige Verknüpfung der Elemente, damit die Zusammenhänge bewußt erfahrbar werden und als "Ganzes" zu theoretisch fundierter integrierter Erfahrung werden, die in Verstehen und Verhalten der Person aufgenommen werden können und so Handlungsrelevanz erhalten. Erst durch die Selbsterfahrung in der Verbindung mit Einübung theoretischer Reflexion gewinnen Lernende die Fähigkeit, über Sinn und Grenzen des Gelernten zu urteilen, vor allem, wenn es um konkretes Verhalten und Beziehungsdefinitionen geht. Die Fähigkeit, mit Gefühlen und Beziehungen gestaltend umzugehen, steigt nicht durch Literaturübersichten, solange nicht die Selbsterfahrung gemacht und verarbeitet und diese Kenntnisse in den Gesamtzusammenhang der Person integriert werden (vgl. KROEGER, 1973, 18).
Allerdings bringen Information und Übungen allein noch keine stabilen Verhaltensänderungen, auch wenn im Trai-

ning einzelne Verhaltensmerkmale häufiger realisiert werden. Das weist nur auf positive Erfahrungen hin, weil sie dem Teilnehmer noch nicht situationsunabhängig verfügbar sind. Daher muß zu einem stabilen Transfer eine stützende Supervision für eine Praxisbewährung hinzukommen, wie im Kap. 4.1 vorgeschlagen wurde, die ansatzweise durch die Praxisintegration in den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf des Modells bereits gegeben ist, aber für einen langfristigen Lernerfolg sicher noch nicht ausreichend ist. Die angestrebten Veränderungen in Einstellungen und aktivem Verhaltensrepertoire geben zwar eine größere Chance zur Flexibilität, aber erst die Praxisbewährung über längere Zeit kann zeigen, ob sich Einstellung und/oder Verhalten wirklich geändert haben (vgl. SIELAND, 1975, 98).

Das gilt besonders dann, wenn die sozialen Verhaltensweisen mehr über das Verhaltensmodell des Leiters und die Gruppe und die Verhaltensgrundlagen der Einzelangebote gelernt werden und sie nicht auch thematischer Lerngegenstand sind.

Die Betonung der Transparenz der Vorgehensweise für die Teilnehmer ist eine Lernhilfe, da klare Ziele die Motivation stärken und erhalten und erst Erfolge und Mißerfolge überprüfbar machen. Darum ist es wichtig, daß die Teilnehmer in jeder Situation klar wissen, was sie warum und wie lernen bzw. üben sollen (vgl. FIETKAU/THIEDE, 1976, 334ff). Erst auf dieser Basis können sich Selbständigkeit entfalten und Selbstüberprüfung, kollegiales Feedback sinnvoll gelernt werden. So können später über das Modellverhalten der Erzieher Wirkungen in der Kindergartenpraxis erwartet werden, die auch Kindern mehr Transparenz durch partizipierende Methodik ermöglichen.

Das ist besonders wesentlich im Umgang mit didaktisch aufbereitetem Material, wobei eine qualitative Lernsteigerung gegeben war und bewältigt werden konnte. So ist z.B. eine Differenzierungsleistung (Einordnung oder Bewertung einer Antwortenauswahl) leichter zu bewältigen als eine Herstellungsleistung (Selbst-

formulierung einer Antwort). Nach ROLOFF (1975, 157ff) haben schriftliche Selbstformulierungsübungen einen Vorhersagewert über tatsächliches Gesprächsverhalten unter nicht allzu schwierigen Bedingungen. Die Einübung von Gesprächsverhalten an solch aufbereitetem didaktischen Material verändert die Antworttendenzen in gewünschter Richtung und zeigt in den Reflexionen der Bearbeitungen der Ergebnisse auch Korrekturen bzw. erstes Infragestellen von Haltungen und Einstellungen. Diese Übungen sind wichtige Schritte zum direkten Gesprächsverhalten, weil der akute Leistungsdruck einer mündlichen Formulierung im Gespräch durch die zeitliche Verzögerung reduziert und daher reflektiert geschehen kann, was die subjektive Sicherheit erhöht. Erst dann ist sinnvoll eine Ergänzung und Erweiterung in der Gruppe und im Rollenspiel zu versuchen, in der dies Gesprächsverhalten gefordert und zugleich auf die Körperhaltung und -signale geachtet wird als Indikator für intensives Zuhören, Akzeptieren, das sich echt und engagiert verwirklicht. Solche Erfahrungen sensibilisieren auch für Spannungen und machen diese zunächst schwerer erträglich, wie die Aussagen zum Gruppenprozeß zeigen, was entsprechend verarbeitet werden muß.
Rollenspiele fördern Fähigkeiten der Wahrnehmung von Problemsituationen, das Erfassen (Einsicht) von Zusammenhängen und haben als Übung einen kognitiven Sachanteil und affektiven Erlebnisanteil und werden auf Verhaltenskonsequenzen und Einstellungen hin ausgewertet. Die Praxiswoche validiert dann die Lernergebnisse. Das Tonband objektiviert Lernerfahrungen und Kritik und versachlicht die Korrektur, die am Medium "festgemacht" werden kann und Verteidigungshaltungen des Betroffenen reduziert und so eine größere Lernoffenheit erreicht (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 160f).

(4) Einschätzung der verwendeten Medien:
Ein Teil von I,3 fragt ausdrücklich nach den Medien, anderen offenen Fragen sind weitere ergänzende Hinwei-

se zu entnehmen, die hier zusammen dargestellt sind. Die Beispiele und Materialien werden als hilfreich, unterstützend und praxisbezogen bezeichnet. Als besonders lernintensiv wird die Arbeit mit dem Tonband genannt, die in der verwendeten Form den Teilnehmern nicht bekannt war. Im Abschlußgespräch wurde deutlich, daß deshalb wenig differenzierte Aussagen zum Fragenkomplex Medien kamen, weil man diese mit Übungen und Information gekoppelt hatte und mit diesen Aussagen genügend bewertet glaubte.

(5) Eindrücke über den subjektiv wahrgenommenen Lerngewinn:

Diese leiten sich ab aus den Fragen I, 1.3 und II 8 und 10. Die Frage I 1.3 gliedert den Lerngewinn in a) theoretisch, b) praktisch (d.h. praxisrelevant), c) Selbsterkenntnis.

a) Von allen wurde eine Wissenserweiterung und -vertiefung und das Erkennen von Zusammenhängen benannt. An Inhalten wurden hervorgehoben die Informationen über die Kommunikationsformen und -prozesse und über Aggression und aggressives Verhalten.
b) Das gelernte Gesprächsverhalten wurde ebenfalls von allen als Lerngewinn für die Praxis und als anwendbar benannt, außerdem Selbsterfahrung durch die Übungen vor allem zur Empathie, zum Feedbackverhalten und die Rollenspiele.
c) Vielfach betont wurde der Lerngewinn durch die Reflexion eigenen Verhaltens, Aspekte der Selbsterkenntnis, des eigenen Gesprächs- und Erziehungsverhaltens und die Wahrnehmung von Gefühlen, und daß der Umgang mit ihnen lernbar ist.

Aus den Antworten zu II 8 und 10 geht hervor, daß das Interesse am Lerngegenstand mit einem Mittelwert von 4.8 zugenommen hat und die Erwartungen mit 4.6 als erfüllt bezeichnet werden.

Diese Antworten zeigen, daß subjektive Aspekte in der kommunikativen und interaktiven Kompetenz gelernt wurden, und zwar sowohl durch den theoretischen Input als

auch besonders durch die Integration der Information mit den Selbsterfahrungsübungen und deren Reflexion. Wenn dies auch noch kein Beleg für die Qualität des integrativen didaktisch-methodischen Konzeptes zur sozialen Kompetenzsteigerung ist, so ist dennoch abzulesen, daß in diesem Kurs das intendierte Lernen durch die zugrunde gelegte Konzeption ermöglicht wurde.

(6) Beurteilung des Praxisbezuges des Lernangebotes und vermuteter Transfer:
I,4 fragt direkt nach der Verwertbarkeit des Gelernten im Kindergarten. Vor allem die Partnerzentrierung des Gesprächs-und Erziehungsverhaltens wird als praxisverändernd eingestuft, ebenso das gelernte Feedbackverhalten und das angestrebte Verständnis für die Emotionen anderer und die Äußerung des eigenen affektiven Zustandes (Empathie und Echtheit). Man glaubt, Kindern nun eher zu Konfliktlösungen helfen zu könen, als alles selber tun zu wollen oder wissen zu müssen. Es wurde die Zuversicht geäußert, dem Gruppenprozeß jetzt mehr Beachtung schenken zu können. Manche Übungen und Rollenspiele will man variiert im Kindergarten einsetzen.
II,12 betont, daß das Kursangebot hilfreich war zur Korrektur des Erziehungsverhaltens (4.9) und bestätigt die Übungen mit 4.5 als gut praxisbezogen.

Das wesentliche Anliegen dieses Kurses kann als subjektiv bestätigt gelten. Die Erfahrungsberichte zu Beginn der Kursphasen 2 und 3 und zum Aufbaukurs belegen die Anwendung und lassen darauf schließen, daß wenigstens die durch die Praxis positiv verstärkten Anwendungsversuche weitere Verwirklichung und Stabilisierung finden konnten.

(7) Zum Verhalten des Kursleiters/Dozenten:
Die Antworten zu der Frage I,3 schätzen den Kursleiter über alle Phasen als ruhig, sicher, engagiert und als partnerzentriertes, freundliches Verhaltensmodell

ein, das Erfahrung und Praxiskenntnis in einer klaren verständlichen Sprache vermittelt. Die Teilnehmer hatten den Eindruck, daß der Kursleiter die unterschiedlichen Rollen als Informant und als "gleichwertiger Partner" adäquat verwirklichen konnte. Besonders wurde hervorgehoben, daß ihm auch Fehler unterliefen, er sich diese zugestand und er kritisches Feedback für sich ebenso forderte, wie er es gab. In der zweiten Kursphase beanstandeten zwei Teilnehmer, daß er sich im Gruppenprozeß zu sehr zurückhielt. Sie hätten es lieber gesehen, wenn er mehr eingegriffen hätte. Insgesamt wurde er als akzeptierend, Verständnis und Unterstützung gebend und einfühlsam erlebt, am Ende der zweiten Kursphase auch als abgespannt und müde.

II,3 gibt Rückmeldung, daß der Kursleiter zwischen Dominanz und Passivität mit einem Mittelwert von 3.5 eingestuft wird, in II,5 als ruhig und sicher (4.9), daß er sich vorwiegend partnerzentriert verhielt (5.0) und sich die Teilnehmer zu 4.6 von ihm unterstützt fühlten.
Diese Rückmeldungen zeigen, daß in Ansätzen der Versuch gelang, im Lehrverhalten modellhaft die vermittelten Inhalte und Erfahrungen kongruent zu verdeutlichen, so daß Struktur, Inhalt und Erfahrungsbasis des Kurses sich für die Teilnehmer integrieren konnten, anstatt sich durch unreflektiertes und unterschiedliches Verhalten gegenseitig infrage zu stellen und damit Lernen zu blockieren.

(8) Anregungen für weitere Kurse:
Unter II,19 kamen einige Hinweise, die besonders weitere Kurse dieser Art forderten, die mit Rollenspielen arbeiten und noch weiter den begonnenen Prozeß des Lernens im Gesprächs- und Erziehungsverhalten fortsetzen, die eine intensive Lernphase zur Konfliktverarbeitung anbieten. Vor allem wurde immer wieder ein Supervisionsangebot für Erziehungsgespräche und -verhalten gefordert.

Diese letzte Forderung konnte so klar formuliert werden, weil in den Übungen erste Erfahrungen mit Supervision gemacht werden konnten, die die 3 Realitätsebenen umfaßten: die Art und Weise der Berufsausübung und die dahinter stehenden Einstellungen; die Person der Erzieherin mit ihrem Wissen, ihrer Einsicht, Empathie und ihren Emotionen und ihre Handlungsmöglichkeiten in der konkreten Arbeitssituation (vgl. KERSTING, 1975, 91f, Anmerkung 6 u.9).
Die Supervisionsansätze überprüften gleichzeitig, inwieweit das Erlernte auf die Praxis übertragen und reflektiert wurde. Damit konnte die Wahrnehmung von Situationen konkret zum Problem werden, deren Lösung sich durch Reflexion und Aktion erst langsam eröffnet (KERSTING, 1975,45f).
Nur ganz ansatzweise konnte zur Peersupervision ermutigt werden als einer möglichen Form von Kleingruppen- oder Teamsupervision (vgl. KERSTING, 1975, 15, 33). Dazu fühlten sich die Teilnehmer noch zu wenig befähigt. Ihrer Einschätzung nach hätten sie dazu noch weiterer Lernerfahrungen bedurft.

Abschließend ist zu sagen, daß sich die zeitliche Strukturierung, die Einbeziehung der Praxis in den Kurs, als lernfördernd erwies und für den Kurs methodisch didaktische Möglichkeiten erschloß: z.B. durch die Originalaufnahmen von Gesprächen aus der Praxis auf dem Tonband, Erfahrungsberichte, Beobachtungen, die noch Aktualität besitzen, Erfahrungs- und Lernkontrollen, erste Supervisionserfahrungen im Kurs und durch den Kurs, Erfolgslernen und Korrekturmöglichkeiten. Transfer konnte in kleinen Schritten angeregt, unterstützt und begleitet werden. Damit ergibt sich die Notwendigkeit eines Zusammenhangs einer regionalen Organisation der Institution Fortbildung mit der zeitlichen Struktur des Kurses ebenso, wie sie sich durch Reflexionen, Erfahrungs- und Wissenshintergrund mit dem konkreten Handlungsfeld verbindet.

Abgesehen von den Korrekturen, die sich für einzelne Abläufe im Kurs immer ergeben und denken lassen und

sich aufgrund gemachter Erfahrungen nicht nur anbieten, sondern bei teilnehmerorientierter Ausrichtung auch zu fordern sind, zeigt sich, daß die Kursgröße optimal bei 12 - 15 Teilnehmern liegt. Wenn möglich, wäre eine solche Gruppe von 2 Kursbegleitern zu betreuen, vor allem in den Reflexions- und Supervisionsphasen.
Der Einsatz weiterer Medien, z.B. von Videorecordern ist sicher ebenfalls zu überlegen, doch wird das nicht als entscheidend angesehen. Wesentlicher ist der integrale Anteil des Konzeptes für alle gegebenen Bereiche.

6. Zusammenfassung und Perspektiven

6.1 Versuch einer Systematisierung

Für das integrative, didaktisch-methodische Konzept beruflicher Fortbildung von Erziehern ergeben sich vier Ebenen von Faktoren und Zusammenhängen in aufsteigender, konzentrischer Gewichtigkeit, die untereinander abhängig sind sowohl auf der jeweiligen Ebene als auch in bezug zu jedem anderen Faktor der anderen Ebenen, in einer unterschiedlich intensiven Wechselwirkung.

Die Komplexität dieses postulierten Zusammenhangs der einzelnen Faktoren in der integrativen Konzeption zu veranschaulichen, ist die Intention der folgenden Abbildung (Abb. 5, S. 375 dieser Arbeit).
Die heuristische Funktion eines solchen Unternehmens kann darin bestehen, daß die Beziehungen und Zusammenhänge - durch Figuren oder Formeln dargestellt - besser verfügbar gemacht werden (vgl. BAAKE, 1973, 59).

Hier soll besonders die Verflechtung aller didaktisch-methodischen Elemente hervorgehoben und Konsequenzen für die praktische Anwendung der Konzeption aufgezeigt werden: jede Veränderung eines Faktors oder der Verzicht auf ein Element oder einen Aspekt, die Ausklammerung einer Ebene, macht zwar das Konzept nicht hinfällig oder undurchführbar, schwächt es aber entscheidend und hat Folgen für den Wirkungszusammenhang der einzelnen Faktoren auf der jeweiligen Ebene und den Gesamtzusammenhang. Das heißt, wenn aus pragmatischen Notwendigkeiten z.B. mit einer anders organisierten Institution gearbeitet wird, ist das nicht ohne Auswirkungen auf die didaktisch-methodischen Teile und Implikationen der Konzeption und ihrer potentiellen gesellschaftlichen Relevanz, weil weder ein Teil und/oder Faktor für sich steht, noch das Ganze einfach die Summe aller Teile ist. Erst durch die intensiven Wechselbeziehungen zwischen den Faktoren und Prämissen entsteht die implizierte spezifische Gesamtwirkung (vgl. Kap. 4).

Die Systematisierung veranschaulicht vier Ebenen, die konzentrisch von außen nach innen im einzelnen umfassen:

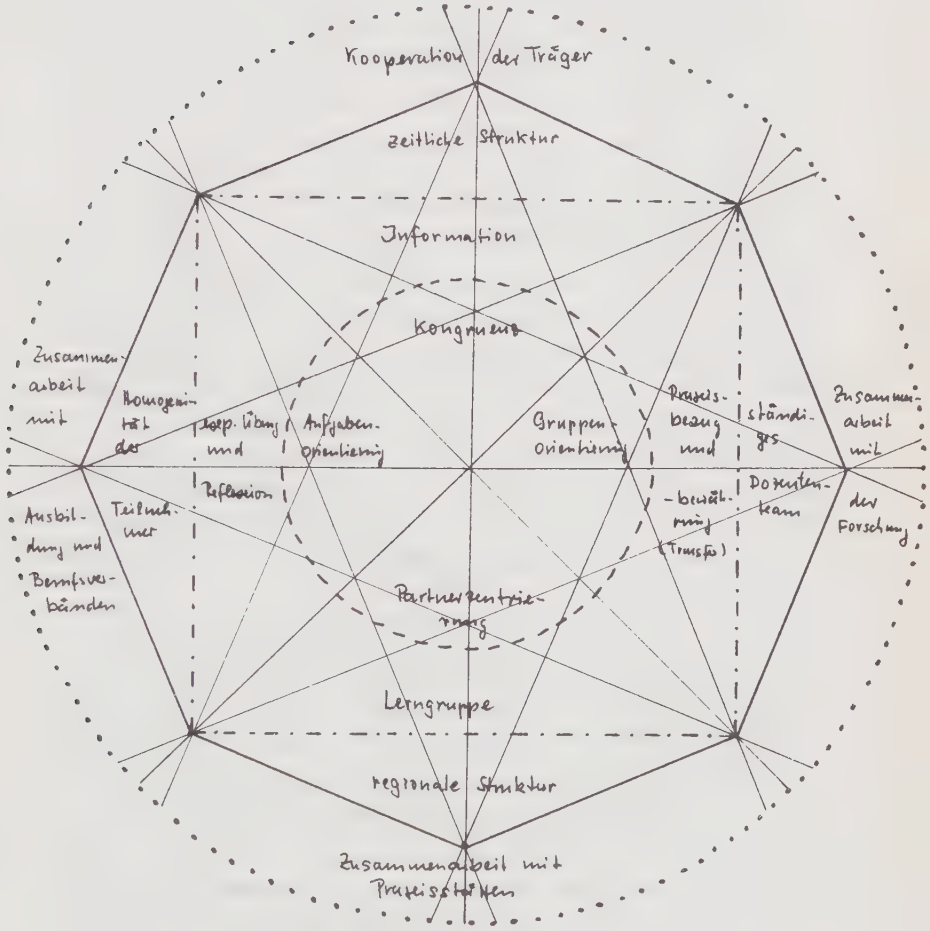
Ebene A: Das Bedingungsfeld der Institution Fortbildung in seinem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang (wobei bildungspolitische Entscheidungen, Instanzen usw. und gesellschaftliche Erwartungen sich in den aufgezählten Faktoren niederschlagen): Kooperation der Träger, Zusammenarbeit mit den Praxisstätten, Zusammenarbeit mit den Institutionen der Ausbildung und den Berufsverbänden, Zusammenarbeit mit der Forschung.

Ebene B: Die regionale Organisation der Institution Fortbildung, die regionale und zeitliche Struktur der Kursangebote, die berufliche Homogenität der Teilnehmer, das ständige Dozententeam. Das gilt als Rahmenbedingung für die Effektivität. Kontinuität und Lebensnähe des Lernprozesses, der Supervision und Evaluation und Solidarität aller Beteiligten.

Ebene C: Der didaktisch-methodische Dreischritt: Information, experimentelle Übung und Reflexion, Praxisbezug und Praxisbewährung in der Lerngruppe. Dies gilt als methodisch-didaktische Bedingungen eines lebendigen, ich-nahen Lernens, das kognitiv, affektiv, sozial und subjektiv relevant ist, vielfältige Veränderungen einleitet und sich im sozialen Umfeld bewährend konkretisiert.

Ebene D: Kursleiter/Dozenten als partnerzentriertes und kongruentes Verhaltensmodell, in der Leitungsfunktion gruppen- und aufgabenorientiert, ausgerichtet auf Praxis und Transfer. Diese Ebene gilt als Bedingung für ein person-, erfahrungs-, sozial- und aufgabenbezogenes Lernen und dessen Transfer in den Alltag.

Abb.7: Systematische Darstellung der Ebenen und Faktoren des integrativen, didaktisch-methodischen Konzeptes und ihrer gegenseitigen Bedingungsverhältnisse in einem regionalen Fortbildungsmodell



Ebene A . . . . . : der institutionellen Struktur
Ebene B _____ : der regionalen Struktur
Ebene C - . - . - . - . - : der Didaktik-Methodik
Ebene D - - - - - - - - - - : des Lehrverhaltens

Die Verbindungslinien stehen für die vielfältige Verflochtenheit und die Bedingungszusammenhänge.

Die Ebenen C und D sind als die zentralen der Konzeption zu sehen, deren Implikationen (Grundeinstellungen und Basisverhalten) auch die institutionelle und gesellschaftliche Ebene bestimmen wie den Bedingungszusammenhang bzw. das integrative Moment der Konzeption sind.
Insofern dieses Postulat der Integration und Interaktion durchgängig verwirklicht wird, konkretisiert sich die Konzeption.

6.2 Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen im sozialpädagogischen Bereich

Grenzen für die Anwendung des Konzeptes im Bereich der Sozialpädagogik ergeben sich da, wo nicht mit einem regionalen Modell gearbeitet wird. Damit fallen wesentliche Grundbedingungen der Integration und Teilnehmerzentrierung für ein langfristiges Lernen fort, für Solidarisierungs- und Professionalisierungsprozesse der Teilnehmer durch die besondere Betonung eines Praxisbezuges von Fortbildungsangeboten, die nur im Rahmen einer solchen institutionellen Struktur zu verwirklichen sind.

Auch für andere Bereiche der Sozialpädagogik als dem der Vorschulerziehung können regionale Fortbildungsmodelle sinnvoll sein, wenn sie variabel an die spezifischen Berufsbedürfnisse angepaßt und die unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden (z.B. für Hort- und Heimerzieher, Mitarbeiter in Beratungs- und Gemeindediensten usw.).

Unter der Bedingung, daß ein regionales Modell nicht zu erreichen ist, scheint mir eine Einschränkung - zwar mit einem gewissen Verlust an Qualität und Komplexität - auf die Ebenen C und D des Modells für sozialpädagogische Fortbildung möglich.
Selbst wenn davon ausgegangen wird, daß Themenbereiche denkbar sind, bei denen Informationen nicht im "Drei-

schritt" zu vermitteln wären, bleibt die Teilnehmerorientierung der didaktisch-methodischen Elemente und ihr Zusammenhang mit dem postulierten Lehr- und Lernverhalten erhalten. Auch in einem solchen Fall kann über ein sozial-kommunikatives didaktisch-methodisches Lehr-Lernkonzept soziale Kompetenz vermittelt werden, wenn explizit auch andere Themen und Fertigkeiten im Lernzentrum stehen. Da jedes Lernen als interaktiver Vorgang verstanden werden kann und wir uns in interpersonalen Beziehungen (also auch Lehr-Lernbeziehungen) sozialem Verhalten nicht entziehen können (WATZLAWICK), ist jedes didaktisch-methodische Tun entweder soziale Kompetenz fördernd oder behindernd. In Kapitel 3 und 4 wurde aufgezeigt, welche Faktoren und Elemente als besonders wirksam gelten können, damit lebendiges Lernen möglich wird: Lehrverhalten, Lerngruppe, Dreischritt und Praxisbezug.
Die Integration dieser Faktoren scheint unverzichtbar für alle Vorgänge, die den Anspruch auf sozialpädagogische Fortbildung erheben wollen, und es wäre illusionär zu glauben, daß sie ohne Rückwirkung auf Lernintensität und -effektivität sind.
Vielmehr kann es nur darum gehen, diese Aspekte bewußt auf ihre Voraussetzungen und Wirkungen hin zu reflektieren und entsprechend in Handlung umzusetzen, damit nicht ungewollt eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Lernziel und Lernstrategie vergrößert wird und sich diese in ihren Intentionen gegenseitig widerlegen und entwerten. Schon das Wort "Sozialpädagogik" kann so verstanden werden, daß es den Anspruch geltend macht, pädagogisch-soziale Handlungszusammenhänge zu verwirklichen und zur Erweiterung der sozialen Kompetenz beizutragen, d.h. pädagogisches Handeln als ein soziales und sozialförderndes zu verstehen.

Praxis kann es erforderlich machen, sich Situationen und Bedingungen flexibel und kreativ anzupassen und damit u.U. auch Abstriche am Wünschbaren hinzunehmen, um wenigstens einige Schritte auf das Ziel hin machen zu können. Dann bewahrt das Bewußtsein, hinter dem Ziel

zurückgeblieben zu sein davor, die weite Perspektive aus dem Blick zu verlieren und sich zufrieden zu geben. Es hilft vielmehr, kreativ jede Möglichkeit zur weiteren Verwirklichung zu entdecken und zu nutzen, Situationen und Institutionen sensibel wahrzunehmen, zu flexibilisieren und zu verändern, in Bewegung zu halten und Erstarrungen aufzulösen. Verfestigungen sind nicht nur bei Individuen infrage zu stellen und bei der Forderung eines lebendigen Lernens für Personen stehen zu bleiben, sondern solches ist auch für die beteiligten Institutionen und Organisationen entsprechend zu fordern und zu fördern. Ein Weg dazu geht über die Förderung des einzelnen, um durch ihn in Institutionen und Gesellschaft zu wirken.

6.3 Möglichkeiten der Übertragung auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung

Insoweit der Zusammenhang der einzelnen Ebenen und ihrer Faktoren (vgl. Systematisierung S. 375) und ihre Integration in das Gesamt des didaktisch-methodischen Konzeptes grundlegenden Charakter haben, können sie nicht auf den sozialpädagogischen Sektor und seine Bedingungen begrenzt werden. Jegliche Erwachsenenbildung, sofern sie ein Lehr-Lernvorgang ist, hat interaktiven und damit sozialen Charakter. Deshalb können auch ihre Vermittlungsvorgänge nicht ohne eine gewisse soziale Kompetenz auskommen und können unter dem Anspruch dieser Konzeption gesehen werden.

Die Grundtendenz dieser Konzeption, daß die Einstellungen und das Verhalten von Lehrenden und Lernenden als Kern- und Ausgangspunkt (vgl. ROGERS, COHN) alle Aspekte und Bedingungen von Bildungsveranstaltungen bestimmen und durchdringen müssen (vgl. Abb. 2, S. 183) kann als eine universelle angesprochen werden. Dieses "Kernstück" der Konzeption ist potentiell auf alle Formen der Erwachsenenbildung zu übertragen.

Wenn das Einsichts- und Zusammenhanglernen, das auf erworbenen Erfahrungen aufbaut, besonders Erwachsenen zugesprochen wird und diese "trotz" ihres Alters in ihren Lernbedingungen nicht unabhängig sind vom erlebten Lehrverhalten, der Zuwendung und Akzeptierung von Lehrenden und Mitlernenden (vgl. LÖWE, 1971; BROCHER, 1967), dann kann diese Konzeption dazu beitragen, daß Lernangebote teilnehmerorientierter und erfahrungs- und beziehungszentrierter durchgeführt werden können.

Der Anspruch, daß Lernergebnisse transferierbar sein und im Alltagshandeln Wirkungen zeigen sollen, hat die genannten Bedingungen zur Voraussetzung und kann sich z.B. nicht auf eine "objektive" Informationsvermittlung beschränken. Wie gezeigt wurde (vgl. 4.5), ist auch die Informationsvermittlung abhängig vom Basisverhalten und den Einstellungen des Lehrenden und der Lernenden, in einem sich gegenseitig beeinflussenden Prozeß.

Auf den hohen Anspruch, den diese Konzeption prinzipiell an Kursleiter/Dozenten stellt, kann nicht verzichtet werden, wenn die Implikationen und ihre postulierte Effektivität nicht gefährdet werden sollen. Es ist vor der Gefahr zu warnen, durch die Benutzung einzelner aus dem Zusammenhang gelöster Faktoren ein Vorhaben in der Erwachsenenbildung unterstützen zu wollen. Nicht ein Detail in sich kann als Träger von Effektivität etc. gesehen werden, sondern die Integration und Interaktion von Methoden, Einstellungen, Verhalten und Rahmenbedingungen. Das Problem scheint nicht darin zu liegen, daß mansich der Komplexität des Lehrlernvorganges nicht bewußt ist, sondern daß die Konsequenzen aus dieser Erkenntnis in der Praxis nicht stringent genug gezogen werden und für Erwachsenenbildungsangebotedie theoretischen Erkenntnisse und Implikationen zu wenig Einfluß haben auf die Planung und die Durchführungsbedingungen. Eher scheint ein kurzschlüssiger Pragmatismus, der ohne theoretisch-reflexives Planen in die Vermittlung von Fakten und

Zusammenhängen einsteigt, den Zwang nach Aktivität zu bestimmen.
Diese Konzeption will Perspektiven zeigen, aus diesem Dilemma auszubrechen. Zudem bietet sie Kriterien an, die vielfach entstandenen Curricula zu den unterschiedlichsten thematischen Schwerpunkten in den interaktiven Lehrdimensionen zu überprüfen, ob sie auch in diesem Bereich emanzipatorischen Ansprüchen und der Forderung nach sozialer Kompetenzerweiterung genügen. Es könnte sein, daß sich dieser Anspruch mehr auf die inhaltliche Aufbereitung der Angebote beschränkt und zu wenig das Zusammenwirken von Inhalt und methodisch-didaktischen Faktoren und der Einfluß interaktiver Bedingungen reflektiert und handlungsrelevant realisiert wird.

Eine pädagogische Beziehung zwischen Menschen wird immer einen hohen Anteil an Situationsgebundenheit und situativem Risiko beinhalten, die durch keine noch so klare Konzeption von Vorgehensweisen und Curricula etc. aufgefangen werden können. Mit dieser Erkenntnis verbindet sich die Forderung nach kritischer Überprüfung der Voraussetzungen und Bedingungen an Angeboten in der Erwachsenenbildung, weil Mängel und Probleme sich nicht durch Verzicht auf Qualität lösen und aufheben lassen, sondern nur verschoben werden.

Eigene Erfahrungen mit Fortbildungskursen für Eltern, Theologen, Mitarbeitern in sozialen Diensten usw. bestätigen, daß effektives Lernen zu unterschiedlichen Ziel- und Aufgabenstellungen thematischer Art und der Erweiterung sozialer Kompetenz durch die didaktisch-methodischen Prämissen in diesem konzeptualen Rahmen möglich, effektiv und transfer-intensiv ist.

Es bleibt offen, welche weiteren Erfahrungen mit diesem Konzept Veränderungen und Verbesserungen ergeben; ob es empirischer Forschung gelingen wird, differenziertere Grundlagen für pädagogisches Handeln in der

Zukunft bereitzustellen.

Diese Arbeit versteht sich als Anregung zum Handeln ebenso wie zum wissenschaftlichen Forschen. Sie möchte die Kreativität vieler Praktiker und Wissenschaftler herausfordern, über Lernvollzüge die soziale Handlungskompetenz von einzelnen und Gruppen zu erweitern, um zu subjektiv und sozial sinnvollem und erfüllten Lebensvollzug beizutragen.

Literaturverzeichnis

Abt, Cl.: Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit, Köln 1971

Aebli,H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen, in: Roth, H. 1969, 151-190

Agnoli,J.: Sozialer Erfolg, in: Bernsdorf, W., 1973, 747-748

Airmond, H. [Hrsg.]: Beruf aktuell 73, Bundesanstalt für Arbeit, Bd. II, Wiesbaden 1973

Anger, H.: Entstehung und Wandel sozialer Einstellung, in: Haseloff, O.W., 1970, 126-138

Angermeier, W.F.: Kontrolle des Verhaltens, Berlin 1972

Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken, Göttingen 1973

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Vorschulische Erziehung in der BRD, München 1974

Argelander, H.: Gruppenprozesse. Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung, Reinbek 1972

Argyle, M.: The psychologie of interpersonal behavior, Harmondsworth, 1967

-- Soziale Interaktion, Köln 1972

Argyris, Ch.: Interpersonal competence and organizational effectiveness, Chicago 1962

Aspy, D.N.: A study of three facilitative conditions and their relationship to the achievement of third grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky 1965

-- Toward a technology for humanizing education Champaign, Illinois 1972

-- Der klientenzentrierte Ansatz in der Lehrerausbildung, in: Jankowski, P., 1976, 370-374

Aspy, D.N./Roebuck, F.: From humane ideas to humane technology and back again, many times Education 95, Nr. 3, 1975

Axline, V.M.: Kinderspieltherapie in nicht-direktivem Verfahren, München 1972

Baake, D.: Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, in: Neue Sammlung 6, 1971, 566-580; 1, 1972, 57-69

-- Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München 1973

Badura, B.: Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze, in: Badura,B./Gloy,K.: Soziologie der Kommunikation, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972, 246-264

Baer,U./Kirchgäßner, H.: Einstiegssituationen in Gruppen. Information und Materialien zur Spielpädagogik, Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, Remscheid 1975

Bäuerle,W.: Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit, in: Unsere Jugend, Juli 1970, 299-310

Bales, R.F.: Interaction process analysis. A method for the study of small groups. Reading, Mass. 1950

-- Personality and interpersonal behavior, New York 1970

Bandura, A.: Behavioral modification through modeling procedures, in: Krasner,L./Ullmann, L.P.[eds.]: Research in Behavior Modification, New York 1965

-- A Social-Learning Theory of Identificatory Process, in: Goslin, D.A. [ed.]: Handbook of Socialisation, Theory and Research, Chicago 1969

Bandura,A./Walters, R.H.: Social Learning and Personality Development, New York 1963

Barres, E.: Erziehung im Kindergarten, Frankfurt 1973

Bastine,R.: Auf dem Wege zu einer integrativen Psychotherapie, in: Psychologie heute, 1975, 7, 53-58

-- Ansätze zur Formulierung von Interventionsstrategien in der Psychotherapie, in: Jankowski, P., 1976, 193-207

Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe, Bd.I: Sozialpsychologische und dynamische Aspekte, Bern, Stuttgart, Wien 1976

Baumann,R./Neuser, H.: Argumentation und Kommunikation in einem didaktischen Handlungsmodell. Zur Begründung und Rechtfertigungsproblematik, Münster 1974, D.I.P. Nr. 3

Baumgärtel, F.: Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: Psychologie heute, 3, 1975, 15ff

Baumgartner,A./Geulen, D. [Hrsg.]: Vorschulische Erziehung, 2 Bde., Weinheim 1975

Bavelas, A.: Communication Patterns in Task-Oriented Groups, in: Cartwright, D./Zander, A. [eds.]: Group Dynamics, 1953, 493-494

Becker, G.E.: Optimierung schulischer Lernprozesse durch situatives Lehrertraining, Heidelberg 1973

Beckmann, D.: Die Abhängigkeit des einzelnen von Gruppenprozessen, in: Gruppendynamik, 1, 1972, 62-79

Bednar, R.L./Weinberg, S.L.: Ingredients of succesful treatment programs for underachiever, in: Journal counsel. Psychol. 17, 1970, 1-7

Bennis, W.G./Benne, K.D./Chin, R. [eds.]: The planning of change, New York 1972

-- Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart 1975

Berg,R./Jander,M.: Gruppenarbeit im Ausbildungsprozeß, in: Kürbiskern 2, 1971, 239-250

Berger,L./Luckmann,Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969

Berkowitz,L.: Grundriß der Sozialpsychologie, München 1976

Berne, E.: Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen, Reinbek 1972

Bernhardt, M. [Hrsg.]: Soziales Lernen in der Gesamtschule, München 1974

Bernsdorf, W. [Hrsg.]: Wörterbuch der Soziologie, 3 Bde., Frankfurt 1973

Besser, L.: Kindergärtnerin und Hortnerin (Erzieher). Blätter zur Berufskunde, Bielefeld 1970

Betz,O./Kasper,F.[Hrsg.]: Die Gruppe als Weg, München 1973

Betz,O./Schramm,T.: Gruppenarbeit nach der themenzentrierten interaktionellen Methode, in: Katechet.Blätter, April 1974, 193-201

Biemer,G.,Erfahrung, in: Stoeckle, B.[Hrsg.]: Wörterbuch der christlichen Ethik, Freiburg 1975, 61-62

Birdwhistell, R.L.: Kinesik, in: Gruppendynamik, 1, 1974, 3ff

Bittner,G. [Hrsg.]: Spielgruppen als soziale Lernfelder. Pädagogische und therapeutische Aspekte, München 1973

Blank/Gottsegen [eds.]: Confrontations, New York 1971

Blankertz,H.: Pädagogische Theorie und Empirische Forschung, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 5, 1966, 65-78

-- Modelle der Didaktik, München 1970

Bödling, M.: Zur Berufswahl der weiblichen Jugend, in: Jugendwohl, 42, 1961, 317ff

Bokelmann, H.: Erziehungsnormen, in: Wulf, Chr., 1974, 192-196

Bollmann,H./Warm, U.: Kommunikationseffektives Rollenspiel, in: Kunst und Unterricht, 21, 1973, 20ff

Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zs.f.Pädagogik, 14, 1968, 221ff

Bolte, K.M./Aschenbrenner: Die gesellschaftliche Situation der Gegenwart, Opladen 1968

Bolte, K.M.: Berufsprestige, in: Bernsdorf, W., 1972, Bd.1, 104-107

Bommert, H.: Die Prozeßvariablen SE und VEE in ihrer Bedeutung für die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Diss. Universität Hamburg, 1971

-- Der therapeutische Prozeß unter dem Gesichtspunkt des Lernens, in: GWG, 1975, 79-85

Bradford, L.P./Gibb,J.R./Benne,K.D.: Gruppentraining: T-Gruppen-Theorie und Laboratoriumsmethode, Stuttgart 1972

Brender,W./Gerhard, R.: Emanzipation im Visier, in: Analysen, 10, 1975, 28ff

Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München 1976

Brim jr.O./Wheeler,St.: Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit, Stuttgart 1974

Brinkmann,G.u.a.: Die soziale Entwicklung des Kindes, München 1974

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967

-- Anpassung und Aggression in Gruppen, in: Mitscherlich,A. [Hrsg.], 1968, 152-206

-- Warum Gruppendynamik? in: Gruppendynamik, 1, 1970, 3

-- Methodische Entwicklungsprobleme der Gruppendynamik, in: Gruppendynamik, 2, 1971, 128-138

-- u.a.: Zur Konzeption berufsbezogener gruppendynamischer Laboratorien, in: Gruppendynamik, 4, 1972, 400-406

Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt 1973

Bubolz, M.: Soziales Lernen im gruppendynamischen Training, in: Deutsche Jugend, 6, 1974, und 7, 1974

Bülow,E.: Kommunikative Ethik, Düsseldorf 1972

Carkhuff,R.R.: Toward a comprehensive model of a facilitative interpersonal process, in: Journal of Counseling Psychology, 14, 1967, 67-72

-- Helping and Human Relations, New York 1969, Vol I & II

-- The development of human resources, New York 1971

Carnap, R.: Introduction to Semantics, Cambridge 1942

Cattel; Sixteen Personality Facot Questionaire - 16 Pf - Illinois 1962

Chesler,M./Fox,R.: Methoden des Rollenspiels, in: Kochan, B.[Hrsg.], 1975, 13-48

Claessens, D.: Familie und Wertsystem, Berlin 1962

-- Familie im Wertsystem, in: Soziologische Abhandlungen, 4, 1967

-- Rolle und Macht, München 1968

--/Milhoffer,P.[Hrsg.]: Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung, Frankfurt 1973

Claussen,B.: Emanzipation, Normengefüge-Erziehung, in: Zs.f.Pädagogik, 19, 1973, 1, 123-133

Clemens-Lodde,B./Sader,M.: Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, Hamburg 1972, 31-57

Cohn,R.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd.3, Heft 2, 1970, 251-259

-- Living-Learning Encounters: The Theme-centered Interactional Method, in: Blank/Gottsegen, 1971, 245-271

-- Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems: Axiome, Postulate, Hilfsregeln, in: Gruppendynamik, 3, 1974, 60ff

-- Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1975

Corell,W.: Die soziale Bedingtheit des Lernens, in: Meyer, E., 1970, 49-57

-- Lernen und Verhalten, Frankfurt 1971

Cranach,v.M./Frenz,H.G.: Systematische Beobachtung, in: Graumann,C.F.[Hrsg.]: Handbuch der Sozialpsychologie, Bd. 7/1, Göttingen 1969, 261-331

Cranach,v.M.: Die nichtverbale Kommunikation im Kontext des kommunikativen Verhaltens, in: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft, Göttingen 1971, 105-148

Cube,v.A. u.a.: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung, 1974

Däumling,A.M./Fengler,J./Nellesen,L./Stevenson,A.: Angewandte Gruppendynamik, Stuttgart 1974

Daheim,H.J.: Soziologie des Berufes, in: König,R.[Hrsg.]: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd.II, Stuttgart 1969, 393ff

Daublebsky,B.: Spielen in der Schule, Stuttgart 1973

Derschau,v.D.: Die Erzieherausbildung. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform, München 1974

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1970

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: Kulturpolitische Stellungnahme zur Erwachsenenbildung, in: Die Volkshochschule, Januar 1970

Dieckmann u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973

Dietrich,G./Walter,H.: Die Beeinflussung von Anpassungs- und Konzentrationsverhalten durch erzieherische Führungsformen, in: Schule und Psychologie, 18, 1971, 65-73

Döring,K.: Teachertraining in den Bereichen "Pädagogisches Selbstverständnis", "Teamteaching" und "Medienpädagogik", in: Royl, W.u.a. 1973

Dröge/Weißenborn/Haft: Wirkungen der Massenkommunikation, Münster 1969

Dymond,R.A.: Preliminary Investigation of the Relation of Insight and Empathy, in: Journal of Consulting Psychology 12, 1948, 228-233

Eckstein B.: Eine gruppendynamische Übung unter Benutzung eines Fragebogens zur Prozeßanalyse, in: Gruppendynamik, 2, 1973, 98-109

Edelstein,W.: Diskursive oder ideologische Legitimation durch Wissenschaft. Überlegungen zur neueren Rahmenrichtliniendiskussion in der BRD, in: Neue Sammlung, 14, 1974, 2, 133f

Eigler,G.: Bildsamkeit und Lernen, Weinheim 1967

Ellis,H.: The Transfer of Learning, New York 1965

Emeis,D./Schmitt,K.H.: Kleine Methodik der Erwachsenenbildung in der Kirche, Freiburg 1974

Enke,H. [Hrsg.]: Kursus der medizinischen Psychologie: Gruppendynamische Didaktik, München 1971

Erlemeier,N.: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten, in: Zs.f.Pädagogik, 4, 1973, 546-551

Erler,L.: Rezension von Goetze/Jaede: Die nicht-direktive Spieltherapie, in: Welt des Kindes, 6, 1975, 372

Erning, G.[Hrsg.]: Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart, Saarbrücken-Kastellan, 1976

Ernsperger,B.: Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1973

Ertle, Ch.: Erziehungsberatung, Stuttgart 1971

-- DFG-Projekt: Fortbildung von Kindergärtnerinnen, in: Sozialpädagogik 1971

Evangelische Erwachsenenbildung e.V. [Hrsg.]: Synopse: Gesetze, Gesetzentwürfe zur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in der BRD und Westberlin, Hannover o.J.

Evangelische Erwachsenenbildung [Hrsg.]: Materialien: Fortbildungswünsche von Erzieherinnen - Elternarbeit im Kindergarten, Frankfurt 1974

Ewert, O.: Gefühl, in: Wulf, Chr., 1974, 223-225

Eyferth,K.: Das Lernen von Haltungen, Bedürfnissen und sozialen Verhaltensweisen, in: Handbuch der Psychologie, Bd.1/2, Göttingen 1964

Fahrenberg/Selg: Freiburger Persönlichkeitsinventar, FPI, Göttingen 1970

Faßbender,S.: Gruppendynamische Elemente in der Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte, in: Gruppendynamik, 4, 1972, 429-433

Fast, J.: Körpersprache, Reinbek 1971

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1972

Fengler,J.: Modelle des Lernens in Gruppen und des sozialen Wandels, in: Eckensberger, L.: Bericht, 28. Kongreß Deutsche Gesellschaft für Psychologie, Bd.3: Gruppendynamik und soziale Kognitionen, Göttingen 1974, 156-167

-- Verhaltensänderungen in Gruppenprozessen. Eine theoretische und empirische Studie, Heidelberg 1975

Festinger,L.: Informal social communication, in: Psychological Review, 57, 1950, 271-282

-- A theory of cognitive dissonance, Stanford 1957

Fietkau,H.-J.: Die Bedeutung der Einstellung des Therapeuten zum Klienten, in: Jankowski, P., 1976, 152-156

Fietkau,H.-J./Thiede, L.: Gesprächspsychotherapieausbildung-Training in der Gruppe (Alter Ego und andere Übungsformen), in: Jankowski, P., 1976, 334-340

Fischer,H./Maske,B.: Wie problematisch ist die Ausbildung der Erzieher? Überlegungen zur Ausbildungs- und Fortbildungsstruktur, in: Welt des Kindes, 4, 1976, 269-273

Fittkau,B.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher, in: Gruppendynamik, 3, 1972, 251-274

-- [Hrsg.]: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung, München 1974a

-- Training zur Gruppenfähigkeit, in: Sjølund,A., 1974b, 209-234

Fittkau,B./Schulz v.Thun, F.: Ein paar Worte über Kommunikationstrainings, in: Psychologie heute, 2, 1976, 60-64

Flanders, N.A.: Personal-social anxiety as a factor in experimental learning situations, in: Jour.Educ. Res. 1951, 110ff

-- Interaction analysis in the classroom, Minneapolis 1960

Flitner,A.: Das Kinderspiel, München 1973

-- Vorschulerziehung, in: Wulf, Chr., 1974, 620-625

Folkard/Monk/Bradburg/Rosenthall: Empirische Untersuchungen zur Lernleistung in Tageszeiten, in: Psychologie heute, 7, 1977, 7f

Foppa,K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie, Köln 1965

Frankl, V.E.: Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse, Wien 1966

-- Theorie und Therapie der Neurose. Einführung in die Logotherapie und Existenzanalyse, München 1975

Frech,H.-W.: Kontrollierte Beobachtung verbaler Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern, in: Neue Sammlung, 1. 1971, 87-108

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1972

Friedrichs, J.: Wissensvermittlung und Selbsterfahrung. Ein didaktischer Versuch zum Thema Sexualität, in: Deutsche Jugend, 6, 1970

Frielingsdorf,K.: Lernen in Gruppen, Köln 1973

Frister, E.: Die Stellung des Erziehers in der Gesellschaft, in: Hundertmark/Ulshoefer, 1972, Bd.1, 36-57

Fritz,J.: Gruppendynamische Seminarformen bei der Ausbildung von Gruppenleitern, in: Deutsche Jugend, 2, 1971

-- Gruppendynamisches Training für die Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend, 3, 1972, 117ff

-- Gruppendynamik und Jugendarbeit, München 1973

-- Emanzipatorische Gruppendynamik. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen, München 1974

-- Gruppendynamisches Training in der Schule, Heidelberg 1975

Frör,H.: Konfliktregelung. Kybernetische Skizzen zur Lebensberatung, München 1976

Frütel,B./Hülster,M./Sprey,Th.: Sozialpädagogische Fortbildung, in: Welt des Kindes, 4, 1975, 225-232

Fürstenau,P.: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967

-- Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und das Schulwesen: Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: Furk, C.L.[Hrsg.]: Zur Theorie der Schule, Weinheim, 1969, 47-66

Funkkolleg: Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief 4, 1975

Funkkolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bde., Frankfurt 1970

Funkkolleg Pädagogische Psychologie, 2 Bde., Frankfurt 1974

Gagné,R.M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens, Hannover 1969

Gasse, W.: Arzt und 5-Tage-Schule, in: Tagesschule, Heft 2/3, 1963

Gay-Gaer,L.: Bio-Rhythmus, Vertrauen sie ihrem Körper, in: Psychologie heute, 6. 1976, 58-63

Geißler, K.A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik, München 1974

Geißler, K.A./Hürter, E.: Gruppendynamische Aktivitäten in der Lehrerfortbildung. Ansätze zu einer Theorie, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 3, 1973

Gendlin,E.T./Zimring,F.: The qualities or dimensions of experiencing and their change. Counseling Center Discussion Papers, I, 3, Chicago 1955

Gendlin, E.T.: Experiencing: A variable in the process of psychotherapeutic change. American.Journal of Psychotherapy, 15, 1961, 233-245

-- A short summary and some long predictions, in: Hart,J./Tomlinson,T.[eds.]: New directions in client-centered therapy, Boston 1970

-- Client-centered and experiential Psychotherapy, in: Wexler,D.A./Rice [eds.]: Innovations in Client-centered Therapy, New York 1974

Genser,B. u.a.: Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der TZI-Methode, Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 25, Hamburg, 1972, 1-34

Gernert, W.: Das Recht auf Bildung und Weiterbildung, München 1975

Geulen,D.: Probleme vorschulischer Curriculumentwicklung für den Bereich der sozialen Handlungsfähigkeit, in: Baumgartner/Geulen, 1975, Bd. II

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Regionalpapiere 1974/1975

Gibb, J.R.: Effects of role playing upon role flexibility and upon ability to conceptualise a new role, in: Americ Psychologist, 7, 310 (abstract) 1952

-- Sensitivity Training as a medium for personal growth and improved interpersonal relationship, in: Interpersonal Development 1, 6-31, 1970

Giere,W.: Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen, in: Gruppendynamik, 3, 1970, 282-302

Glueck,S./Glueck,E.T.: Family environment and delinquency, London 1962

Goetze,H./Jaede,W.: Die nicht-direktive Spieltherapie. Eine wirksame Methode zur Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen, München 1975

Gold,V. u.a.: Kinder spielen Konflikte, Neuwied 1973

Golombiewski, R.T. u.a.: Sensitivity training and the laboratory approach, Itasca, Illinois 1970

Gordon,M./Liberman,N.: Theme-centered Interaction. An original focus on counseling and education, Baltimore 1972

Gordon, Th.: Familienkonferenz, Hamburg 1972

Graessner,D./Heinert,K.: Empirische Befunde der Ergebnisforschung in der Gesprächspsychotherapie, in: GWG 1975, 162-171

-- Eine kommunikationstheoretische Möglichkeit der Operationalisierung des gesprächstherapeutischen Basisvariablen "Echtheit" und "Wärme", in: Zs.f. Klin.Psychologie, 3, 1975, 153-159

Graumann,C.F.: Interaktion und Kommunikation, in: ders., Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2: Sozialpsychologie, Göttingen 1972, 1109-1262

-- Die Klasse als Gruppe, in: Funkkolleg Päd.Psychologie, 1974a, 473-494

-- Lehrerpersönlichkeit, in: Funkkolleg Päd.Psychologie, 1974b, 497-502

Grawe,S.: Ehepaartherapie in Gruppen mit Eltern von verhaltensgestörten Kindern, in: Jankowski, P., 1976, 393-404

Grigat,R.: Psychologie für Erzieher, München 1975

Gronemeyer: Integration durch Partizipation, Frankfurt 1973

Groothoff,H.-H./Wirth,I.: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft, Paderborn 1976

Große-Jäger,H.: Zeitschriftenlesen lohnt sich. Zeitschriften - Medium der Fortbildung, in: Welt des Kindes, März/April 1977, 115-119

Grossmann,W.: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle, Köln 1974

Grübl,G.: Probleme und Wandlungen des Kindergärtnerinnenberufes in der Bundesrepublik Deutschland, Diplomarbeit, Universität Erlangen 1974

Güntner,N./Schwieger,C.: Non-verbales Interaktionstraining, in: Deutsche Jugend, 1, 1974, 30ff

GwG [Hrsg.]: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1975

Habermas,J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968

-- Thesen zur Theorie der Sozialisation, Frankfurt, Raubdruck 1969

-- Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas,J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, 101-141

-- Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, nicht autorisierter Raubdruck 1975

Hall, E.T.: The hidden Dimension, New York 1956

Hare, A.P.: Handbook of Small Group Research, New York 1962

-- /Borgatta,E./Bales,R.F.: Small Groups: Studies in Social Interaction, New York 1955

-- /Bales,R.F.: Seating Position and Small Group Interaction, in: Sociametry, 4, 1963, 26

Harke,E.: Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung, Leipzig 1966

Harrison,R.: Problems in the design and interpretation of research on human relations trainings 1967, in: Golombiewski, Illinois 1970

Hartmann,H.: Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt, 19, 1968, 193-216

-- Soziologie des Berufes. Private Mitschrift einer Vorlesung an der WWU Münster, SS 1973

-- Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem, in: Brim/Wheeler, 1974, 126-162

Haseloff,O.W. [Hrsg.]: Struktur und Dynamik menschlichen Verhaltens, Stuttgart 1970

Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, in: Roth, H., 1969, 193-226

-- Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Funkkolleg Päd. Psych. 1974, 547-573

-- Einflußfaktoren der Motiventwicklung, in: Funkkolleg Päd.Psych. 1974, 173-209

Hederer, J.: Das Telekolleg für Erzieher, Analysen und Erfahrungen. Forschungsprojekt Ausbildung für den Elementarbereich, Bd. 4, Marburg 1975

Heider, F.: Attitudes and cognitive organization, in: Journal of Psychology, 21, 1946, 107-112

-- The psychology of interpersonal relations, New York 1958

Heimann/Otto/Schulz: Unterricht: Analyse und Planung, Hannover 1965

Heinerth,K.: Erlebnisaktivierende Methoden in der Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, in: Jankowski, P., 1976, 135-140

Heinrich,H.: Verbale Attitüden und tatsächliches Verhalten, in: Zs.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 21, 1974, 62-79

Heipke,K./Messner,R.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zs.f.Pädagogik, 19, 1973, 3, 353

Helbing,B.: Zielorientiertes Lernen und soziale Interaktion, in: Westermanns pädagogische Beiträge, 9, 1973, 471-475

Hellbrügge/Rutenfranz/Graf: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart 1960

Helm, J.[Hrsg.]: Psychotherapieforschung, Berlin Ost 1974

-- Zur Ermittlung von Gesprächsmerkmalen bei Psychotherapeuten und Patienten, in: Helm, J., 1974, 142-160

Hemmer, K.P.: Problemfelder für Erzieher, in: Welt des Kindes, 1, 1975, 4ff

-- Was ist Fortbildung? Fortbildung und Fachlichkeit, in: Welt des Kindes, 2, 1977, 95-100

Hesse, H.A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, Stuttgart 1968

Heyer, A.: Probleme, die sich bei der beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen (Kindergärtnerinnen) abzeichnen: eine Pilotstudie. Diplomarbeit an der WWU, Münster 1974

Hilgard,E./Bower,G.: Theorien des Lernens, 2 Bde., Stuttgart 1970

Hiller,E.: Vortragstechnik, Stuttgart 1970

Hinst, K.[Hrsg.]: Wir und die anderen, Reinbek 1970

Höper,Cl.-J./Kunkel,U./Stobbe,A./Weber,B.: Die spielende Gruppe. 115 Vorschläge für soziales Lernen, München 1975

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, Berlin 1970

Hofer,M.: Verhaltensweisen von Lehrern und ihre Auswirkungen, in: Funkkolleg Päd.Psych., 1974, 537-545

Hoffmann,E.: Vorschulerziehung in Deutschland, Witten 1971

Hofstätter,P.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1959

-- Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, Hamburg 1970

Holland,J.G./Skinner,B.F.: Analyse des Verhaltens, München 1971

Homans, G.C.: The Human Group, New York 1950

--6 Human Behavior as Exchange, in: American Journal Sociol. 63, 1958, 597-606

-- Soziales Verhalten als Austausch, in: Hartmann,H. [Hrg.]: Moderne amerikanische Soziologie: Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart 1967, 173-185

-- Elementarformen sozialen Verhaltens, Köln 1968

Hoppe,G.: Lebensberatung und lebendiges Lernen, in: Wege zum Menschen, 11/12, 1974, 484-493

Horn, K.[Hrsg.]: Gruppendynamik und der subjektive Faktor, Frankfurt 1972

Hornes/Ruppert/Schultes/Scheuerl [Hrsg.]: Pädagogisches Lexikon in 2 Bden., Gütersloh 1970

Hundertmark, G./Ulshoefer,H.[Hrsg.]: Kleinkinderziehung, 3 Bde., München 1972

Huppertz,N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg 1974

Iben, G.: Sozialerziehung - Soziales Lernen, in: Wulf, Ch., 1974, 538-540

Irle, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975

Jackson, J.A.: Profession and Professionalization, Cambridge 1970

Jahnke, J.: Interpersonale Wahrnehmung, Stuttgart 1975

Jankowski,P./Tscheulin,D./Fietkau,H.-J./Mann,F.[Hrsg.]: Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den 1. Europ.Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg, 28.9.-4.10.1974, Göttingen 1976

Kallmeyer,J.: Literaturüberblick zur Erwachsenenbildung. Arbeitspapier der päd.Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt 1973

Kaminski,G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation, Stuttgart 1970

Kasper,F.: Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren, München 1971

-- Gruppenorientierung und/oder Stofforientierung des Unterrichts?, in: Betz/Kasper, München 1973, 87-100

Keil,W.: Kommunikation und Rezeption, Münster 1975

Keim,H./Olberich,J./Siebert,H.: Strukturprobleme der Weiterbildung, Kooperation, Koordination und Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung, Düsseldorf 1973

Kelley,H./Thibaut,J.: Experimental Studies of Group Problem Solving and Process, in: Lindzey,G.[ed.]: 1954, 738ff

Kersting,H.J.: Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lehrlernverfahrens, Freiburg 1975

-- Verschiedene Modelle in der sozialen Gruppenarbeit, in: Lebendige Seelsorge, 3, 1972, 165-173

Kessel, W.: Empirische Untersuchungen zu berufsrelevanten Einstellungen künftiger Lehrer und Kindergärtnerinnen, in: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 34, 1970, 55-62

Kiene,M.: Die Entwicklung des Kindergärtnerinnenberufes, in: Kinderheim, 41, 1963, Heft 1

Kiener, F.: Interaktionsvariablen der Therapeut-Klient-Beziehung, in: GWG 1975, 138-146

Kietz,G.: Die Kindergärtnerin. Soziale Herkunft und Berufswahl, München 1966

Klausmeier,H./Ripple,R.: Moderne Unterrichtspsychologie, 3 Bde., München 1973

Kleinbeck,U.: Motivation und Berufswahl, Göttingen 1975

Klewitz,M./Nickel,H.W.[Hrsg.]: Kindertheater und Interaktionspädagogik, Stuttgart 1972

Klippstein,E./Mohr,H.: Modifikation und Messung des sozialen Verhaltens, in: Braak,I.[Hrsg.]: Schule und Hochschule, 1971

Knoll, H.J.: Erwachsenenbildung. Aufgaben - Möglichkeiten, Perspektiven, Stuttgart 1972

Koch, J.-J.: Lehrer - Studium und Beruf, Ulm 1972

Kochan,B.[Hrsg.]: Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Kronberg 1975

Köckeis,E. u.a.: Aspekte der Vorschulerziehung, München-Wien 1970

Kölle,G./Beutivegni, v.G.: Supervision in der Sozialarbeit, in: Schwalbacher Blätter, Heft 4, Nr. 88, 1970, 1614-1619

Kogan, N./Tagiuri,R.: Interpersonal preference and cognitive organization, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 1958, 113-116

Kornradt,H.-J./Wirsing,M.: Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten, in: Psychologische Beiträge 5, 1960, 383-392

Kossolapow,L.: Die Bedeutung des Rollenspiels in der vorschulischen Erziehung. Zur sozial-kognitiven Förderung des Kindes, in: Kochan,B., 1975, 123-152

-- Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich, in: Zs.f. Pädagogik, 13. Beiheft 1977, 157-172

Krappmann,L.: Lernen durch Rollenspiel, in: Klewitz,M., 1972, 37-57

-- Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich, in: Zimmer,J., Bd. 1, 1973, 76-91

Krause,R.: Kreativität elterlicher Erziehungsstile und Perzeption des Elternsverhaltens durch Kinder, in: Lukesch,H., 1975, 150-158

Kroeger,M.: Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart 1973

-- Profile der themenzentrierten Interaktion, in: Wege zum Menschen, 11/12, 1974 458-478

Kuckartz,W.: Sozialisation und Erziehung, Essen 1969

-- Rollentheorie und Rollenspiel, in: Die Deutsche Schule, 1, 1974

Kuypers, H.W.: Unterricht mit Erwachsenen. Planung und Durchführung, Stuttgart 1975

Ladendorff,H.: Psychologische und soziologische Aspekte der Supervision, in: Praxis, 18, 1969, 95ff

Laing,R.D.: Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt 1969

Laing,R.D./Phillipson,H./Lee,A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt 1971

Lakin, M.: Group sinsitivity training and encounter uses and abuses of a method, in: Counseling Psychol. Vol.2, 1970, 66-70

Lange,W./Schwäbisch,L./Siems,M.: Tutorentraining, in: Fittkau,B., 1974a, 130-153

Lapassade,G.: Gruppen, Organisationen, Institutionen, Stuttgart 1972

Leavitt,H.J.: Some effects of certain communication patterns on group performance, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 46, 1951, 38-50

Leber, A.: 313 Berufe für junge Mädchen, Berlin,München 1969

Lempert,W.: Bildungsforschung und Emanzipation, in: Neue Sammlung, 9.Jg., 1969, 355

-- Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung, 1, 1973

Lenzen,D.: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion, Frankfurt 1973

Levy, P.R.: Ability to express and perceive vocal communication of feeling, in: Davitz [ed.]: The communication of emotional meaning, New York 1964

Lewin,K./Lippitt,R./White,R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates", in: Journal of Social Psychology, 10, 1939, 271-399

Lewin, K.: Frontiers in group dynamics. Concept, method and reality in Social science: Social equilibria and social changes. Hum.Realt. 1, 1947, 5-41

-- Group Decision and Social Change, in: Swanson/Newcomb/Hartley [eds.]: Readings in Social Psychology, New York 1952, 472

Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1970, Bd. II

Liebermann,M./Yalom, I.D./Miles, M.B.: Encounter groups: first facts, New York, 1973

Liegle,L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß, in: Zs.f.Pädagogik, 6, 1972, 871-893

Lindgreen,H.C.: Einführung in die Sozialpsychologie, Weinheim 1973

Lindzey,G. [ed.]: Handbook of Social Psychology, Cambridge, 1954

Loch,W.: Die pädagogische Funktion der Sprache, in: Schwartländer, H.[Hrsg.]: Verstehen und Vertrauen. Festschrift für O.F.Bollnow, Stuttgart 1968, 88-98

-- Sprache als Instrument der Erziehung, in: Schulpraxis, Bern 1966, 23-26

-- Sprache, in: Speck,J./Wehle,G.[Hrsg.]: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Bd.2, 514

Löwe,H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1971

Loewer,H.D.: Die sozialpädagogische Übungsgruppe, Freiburg 1975

Lück, H.E.: Zum Begriff der Gruppendynamik, in: Gruppendynamik, 1, 1972, 123-126

Lüdtke,H.[Hrsg.]: Erzieher ohne Status, Heidelberg 1973

Luft,J.: Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971

Lukesch,H.[Hrsg.]: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975

Lunzer,E.A.: The regulation of behavior, London 1968

Lutz,M./Ronellenfitsch,W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm 1971

Maletzke,G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963

-- Massenkommunikation, in: Sozialpsychologie, Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Göttingen 1972, 1511-1536

Mandel,A./Mandel,K.H./Stadter,E./Zimmer,D.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1973

Mann,C.F.: Study and Creating Change, in: Bennis,W.G.u.a., New York 1972

Mann,L.: Sozialpsychologie, Weinheim 1974

Martin,D.G.: Gesprächspsychotherapie als Lernprozeß, Salzburg 1975

Matussek,P.: Kreativität als Chance, München 1974

Mayo,E.: The Human Problems of an Industrial Civilization, Boston 1964

Mehrfabian,A./Ferris,S.R.: Inference of attidues from nonverbal communication in two channels, in: Jour. consult.Psych., 1967, 31

Metzger,W.: Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt 1949

-- Psychologie und Pädagogik zwischen Lerntheorie, Tiefenpsychologie, Gestalttheorie und Verhaltensforschung, Bern, Stuttgart,Wien 1975

Meyer,E.[Hrsg.]: Die Gruppe im Lehr- und Lernporzeß, Frankfurt 1970

-- Das Modell einer Gruppendidaktik, in: Meyer,E. u.a. 1973

Meyer,E./Forsberg,B.[Hrsg.]: Einführung in die Praxis schulischer Gruppenarbeit, Heidelberg 1973

Mikula,G./Egger,J.: Der Erwerb positiver und negativer Einstellungen gegenüber ursprünglich neutralen Personen, in: Zs.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 21, 1974, 132-145

Miles,M.B.: Changes during and following laboratory training: A clinical experimental study, in: Jour. of applied behavioral science, Vol. 1/3, 1965, 215-243

Miller,G.A./Galanter,E./Pribram, K.H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart 1973

Mills, Th.M.: Soziologie der Gruppe, München 1970

Minnssen,F.: Gruppendynamik und Lehrverhalten, in: Internationale Zs.f.Erziehungswissenschaft, Vol. 11, 1965, 305-325

Minsel,B.: Die Veränderung der Erziehungshaltung von Eltern durch Trainingskurse, Dissertation Universität Hamburg 1973

-- Elterntraining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm, in: Lukesch,H., 1975, 158-180

Minsel,W.R./Minsel,B.: Teachertraining in "Sozial-integrativen Verhaltensweisen", 1973a, in: Royl,W.u.a., 1973, 90-138

-- Lehrertraining - Möglichkeit und Probleme, 1973b, in: Nickel,H./Langhorst,E.[Hrsg.]: Brennpunkte päd. Psychologie, Stuttgart 1973, 149-159

Minsel,W.R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie, Graz 1974

-- /Langer,I.: Forschung in client-centered GT, in: Schraml,W.J.[Hrsg.]: Klinische Psychologie, Bd. II, Stuttgart 1974

Mitscherlich,A.[Hrsg.]: Bis hierher und nicht weiter. Ist die menschliche Aggression unbefriedbar? München 1968

Mollenhauer,K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

Morris,Ch.W.: Foundation of the Theory of Signs, in: Neurath,O./Carnap,R./Morris,Ch.[eds.]: International Encyclopedia of Unified Science, Bd. I/2, Chicago 1938, 77-137

-- Signs, language and behavior, New York 1955

Mucchielli,R.: Das nicht direktive Beratungsgespräch, Salzburg 1972a

-- Gruppendynamik. Theoretische Einführung und praktische Übungen, Salzburg 1972b

Mueller,E.F./Thomas,A.: Einführung in die Sozialpsychologie, Göttingen 1974

Müller,K.: Übernahme von Bedürfnissen, Einstellungen und Verhalten von Modellpersonen, in: Klewitz,M./Nickel,H., 1972, 58-66

Müller-Wolf, H.-M.: Lehrertraining in sozialem und affektivem Verhalten, in: Fittkau, B., 1974a, 77-106

-- Notwendigkeit und Ziele eines Lehrertrainings in sozialem und affektivem Verhalten, in: Die Deutsche Schule, 1974b

Münch,J.: Berufsbildung Erwachsener, Braunschweig 1970

Neuberger,O.: Experimentelle Untersuchungen von Führungsstilen, in: Gruppendynamik 2. 1972, 192-219

Nickel, H.W.: Theaterrolle, Rollentheorie, Interaktionspädagogik, in: Klewitz, M., 1972, 67-72

-- Rollenspielbuch - Theorie und Praxis des Rollenspiels, Recklinghausen 1972

-- Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens, Basel, München 1974

Nickel,H./Dumke: Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern, in: Die Deutsche Schule 62, 1970, 457-468

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967

-- Psychologie des Denkens, Donauwörth 1971

Olmstedt, M.S.: Die Kleingruppe. Soziologische und sozialpsychologische Aspekte, Freiburg 1971

Ohón, W.: Die bildende und erzieherische Wirkung der Gruppenarbeit, in: Meyer, E.[Hrsg.] 1973

Otto,H./Utermann,K.[Hrsg.]: Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Wege zur Professionalisierung? München 1973

Pagés, M.: Das affektive Leben der Gruppen, Stuttgart 1974

Pavel, F.-G.: Die Entwicklung der klientenzentrierten Psychotherapie in den USA von 1942-1973, in: GWG 1975, 25-41

Perls, F.: Gestalt-Therapie in Aktion, Stuttgart 1976

Perrez,M./Minsel,B./Wimmer,H.: Elternverhaltenstraining. Für Eltern, Erzieher und Erwachsenenbildner, Salzburg 1974

Peterßen, W.H.: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens, Ratingen 1973

Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama, Paderborn 1972

-- Gestalttherapie und Psychodrama, Kassel 1973a

-- Kreativität und Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Paderborn 1973b

-- Soziodrama als Instrument kreativer Konfliktlösung, in: Petzold, H., 1973b, 244-256

Piontkowski,U.: Interaktion und Wahrnehmung in Unterrichtsgruppen, Münster 1973

-- Psychologie der Interaktion, München 1976a

-- Anwendungsbereiche der Sozialpsychologie, 1976b, in: Berkowitz, L.: Grundriß der Sozialpsychologie, München 1976, 197-237

Plaschke, A.: Irskens, B.: Selbstdarstellung. Fortbildungswerk für Sozialpädagogik, in: Welt des Kindes, 6, 1975, 354

Pöggeler,F.: Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964

Polster,E./Polster,M.: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie, München 1975

Pompey,H.: Pastoralpsychologie im Rahmen der GEW, in: Jankowski, P., 1976, 436-437

Priesner,P.: Überlegungen zur Weiterbildung der Erzieher, in: Kindergarten heute, 1973, 2, 51ff

-- Zur Berufsrolle der Erzieherin, in: Kindergarten heute, 3, 1973, 105ff

Prior,H./Oelkers,J.: Sozialpädagogisches Training mit Lehrern, Heidelberg 1975

Prior,H.[Hrsg.]: Gruppendynamik in der Seminararbeit, Blickpunkt Hochschuldidaktik, 11, 1970

Pröpper,St.u.a.: Zur Situation der Weiterbildung in der BRD, Information Nr. 5 des D.I.P. Münster, 1973

Prokop,E.: Informationsvermittlung, Verhaltensorientierung, in: Erwachsenenbildung, 3. 1973, 49-53

--/Geißler,K.A.: Erwachsenenbildung. Modelle und Methoden, München 1974

Prose, F.: Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen, in: Gruppendynamik, 3. 1972, 275-295

Raapke,H.D.: Weiterbildung, in: Wulf, Chr., 1974, 625-629

Radin, H.: Maternal warmth, achievement, motivation and cognitive functioning in lower class preschool children, in: Child Development 42 (5) 1971, 1560-1565

Rave-Schwank,M./Kallinke,D.: Das Rollenspiel in der Ausbildung von Schwestern und Pflegern. Einige lernpsychologische Aspekte, in: Gruppendynamik 1. 1973, 35-41

Reimann,H.L.: Collage als Kooperationsspiel. Ein gruppendynamisches Element pädagogischer Arbeit, in: Deutsche Jugend, 8, 1973, 371-377

Reiss, M. u.a.: Verhaltenstherapie in der Praxis, Stuttgart 1976

Rittelmeyer,Chr./Wartenberg,G.: Verständigung und Interaktion, München 1975

Ritters, C.[Hrsg.]: Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968

Rössner,L.: Emanzipatorische Didaktik und Entscheidungslogik, in: Zs.f.Pädagogik, 8, 1972, 599-617

Rogers, C.R.: Counseling and Psychotherapy, Boston 1942, deutsch: Die nicht-direktive Beratung, München 1972

-- Client-centered therapy, Boston 1951, deutsch: Die Klient-bezogene Gesprächspsychotherapie, München 1973a

-- The necessary and sufficient condition of therapeutic personality change, in: Jour.Consult Psychol. 21, 1957, 95-103

-- The process of the basic encounter group, in: Bugental, J.F.[ed.]: Challenges of Humanistic Psychology, New York 1967

-- On becoming a person, Boston 1961, Neudruck London 1969, deutsch: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973b

-- Freedom to learn: A view of what education might become, Columbus, Ohio 1969, deutsch: Lernen in Freiheit, München 1974a

Rogers, C.R.: Lehren und Lernen, in: Gruppendynamik, 2. 1971, 161-165

-- Encounter Groups, New York, London 1970, deutsch: Encounter Gruppen, München 1974b

-- Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen, in: GWG, 1975, 11-24

-- Rückblick auf die Entwicklung meines therapeutischen und philosophischen Denkens, in: Jankowski, P.[Hrsg.], 1976, 26-32

-- Eine neue Definition von Einfühlung, in: Jankowski, P., 1976, 33-51

--/Dymond, R.F.: Psychotherapy and Personality Change, Chicago, London 1966

-- et al: The Therapeutic Relationship and its Impact University of Wisconsin Press, 1967

Rogoll,R.: Nimm dich, wie du bist. Wie man mit sich einig werden kann. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse, Freiburg 1976

Rohr, Chr.[Hrsg.]: Verhaltensänderung. Psychologische Theorie der Veränderung menschlichen Verhaltens, Reader, München 1972

Rolff,H.G.: Die Demokratie der Unmündigen? Behinderung und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation, in: Hartfiel,G.: Die autoritäre Gesellschaft, Köln 1970, 97-125

Roloff,G.: Partnerzentrierte Gesprächsführung für zukünftige Lehrer. Aufbau, Durchführung und Bewährungskontrolle verschiedener Ausbildungsprogramme. Dissertation, WWU Münster 1975

Roseborough, M.E.: Experimental Studies of Small Groups, in: Psychological Bulletin, L. 1953, 276-277

Rosenthal,R.: On the social psychological of the psychological experiment: the experimenter's hypothesis as unintendend determinant of experimental results, in: Amerc. Scientist 51, 1963, 268-283

-- Experimenters effects in behavioral research, New York 1966

--/Jacobson,L.: Pygmalion in the classroom, New York 1968

-- Der Pygmalion-Effekt lebt, in: Psychologie heute, 6, 1975, 18ff

Roßmanith,W.: Fortbildung freiwillig oder Pflicht? in: Welt des Kindes, 2, 1977, 101-104

Rost,D./Grunow,P./Oechsle,D.[Hrsg.]: Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

Roth,E.: Einstellung als Determinanten individuellen Verhaltens, Einschätzskalen, Göttingen 1967

Roth,H.[Hrsg.]: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

Roth,L.: Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Empirische Untersuchung zur Effektivität von Unterrichtsmethoden. Dissertation, Universität Hamburg 1971

Royl,W.u.a.[Hrsg.]: Teachertraining. Beiträge zur innovativen Lehrerfortbildung, Hannover 1973

Ruhloff,J.: Ein Schulkonflikt wird durchgespielt, Heidelberg 1970

Ruprecht,H./Beckmann/v.Cube/Schulz,W.: Modelle grundlegender Didaktischer Theorien, Hannover 1972

Sader, M.: Rollentheorie, in: Sozialpsychologie, Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, 1969, 204-231

-- Psychologische Anmerkungen zur Theorie der Gruppendynamik, in: Gruppendynamik 1, 1972,111-122

-- u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1973

-- Rollenspiel, Handbuch der Psychologie, Sozialpsychologie, Bd. 7/1, 1969, 224-226

-- Psychologie der Gruppe, München 1976

--/Schäuble,W.: Zur Zielexplikation bei gruppendynamischen Veranstaltungen, in: Gruppendynamik, 4, 1972, 423-428

Sander,K.: Einige Gesichtspunkte zur Abgrenzung des klientenzentrierten Konzepts zu anderen psychotherapeutischen Konzepten und zur Beratungssituation, in: GWG, 1975, 42-54

Sauter,F.C.: Erste Erfahrungen mit einem kurzzeitigen Trainingsprogramm für Lehrerstudenten nach dem CCT-Konzept, in: Jankowski, P., 1976, 385-392

Sbandi,P.: Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht, München 1973

--/Vogl, A.: Das dreidimensionale Gruppenmodell von R.F. Bales, in: Gruppendynamik, 3, 1973, 181-192

Schäfer,K.-H.: Kommunikation und Emanzipation als didaktische Kategorien, in: Didactica, Jg. 4, 1970, 235-263

Schäuble,W./Sieland,B.: Gruppendynamik im Schulbereich, in: 24. Gemener Kongreß 1972, Bottrop 1972

Scherer, K.R.: Non-verbale Kommunikation. Ansätze zur Beobachtung und Analyse der außersprachlichen Aspekte von Interaktionsverhalten, Hamburg 1970

Schiek,G.: Emanzipation in der Erziehung, München 1975

Schild, H.: Empirische Befunde zum Einfluß von Psychotherapeutenmerkmalen auf den gesprächstherapeutischen Prozeß, in: GWG 1975, 124-137

Schmalohr,E.: Fortbildung für Kindergartenerzieher, Hannover 1974

Schmid, B.A.: Schwierigkeiten mit dem Thema. Sachliche Diskussion im themenzentrierten Training, in: Gruppendynamik 3, 1973, 261-265

Schmidt,H.D./Brunner,E.J./Schmidt-Mummendey,A.: Soziale Einstellungen, München 1975

Schmidtchen, St.: Klientenzentrierte Spieltherapie, Weinheim 1974

Schmitt,R.: Das problembezogene Rollenspiel in der Vorschule, in: Kochan, B., 1975, 153-172

Schneider,H.D.: Ansatzpunkt zur Reduktion aggressiven Verhaltens, in: Pädagogische Rundschau, 2, 1969, 237-253

-- Aspekte des Alterns. Ergebnisse sozialpsychologischer Forschung, Frankfurt 1974

Schrader, E.: Praktisches Lernen, in: Gruppendynamik, 2, 1972, 164-174

Schrader, H.: Professionalisierung der Erzieher im Rahmen vorschulischer Curriculumentwicklung, in: Zimmer, J., 1973, Bd.1, 285-318

Schramm,T./Vopel,K.: Ruth C. Cohns Methode der Gruppenarbeit, in: Betz/Kasper, 1973, 101-114

Schulenberg,W.: Erwachsenenbildung, in: Groothoff,H. [Hrsg.]: Fischer Lexikon der Pädagogik, Frankfurt 1971, 65-74

Schultz, W.: Zur Bedeutung des Rollenspiels in Kindergarten und Grundschule, in: Klewitz, H., 1972

Schultz,W.: Die Didaktik der 'Berliner Schule'. Revision der Didaktik, in: b.e: 5. Jg. 6, 1972

-- Unterricht, in: Wulf, Chr., 1974, 591-598

Schulz v.Thun,Fr./Fittkau,B.: Trainingsziele für das Lehrerverhalten, in: Fittkau, B., 1974a, 56-76

Schwäbisch,L./Siems,M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbek 1974

Seemann,J.: Perspectivs in Client-centered Therapy, in: Wolmann, B.[ed.]: Handbook of Clinical Psychology, New York 1965, 1215-1229

Sehringer,W.: Die Bedeutung der sozialpsychologischen Dimension in Unterricht und Erziehung. Entwurf eines Curriculums für die Lehrerbildung, in: Pfistner, H.J.[Hrsg.]: Aspekte der Pädagogischen Psychologie, Heidelberg 1972, 72-92

Seifert, W.: Gruppendynamik, Veränderung durch Selbsterfahrung, Köln 1975

Senator für Familie, Jugend und Sport: Abschlußbericht des Modellversuchs "Erprobung von Möglichkeiten der Beeinflussung des Erzieherverhaltens durch verschiedene Methoden des Trainings und der Beratung", Berlin 1974

Sherif,M./Sherif,C.W.: An outline of social psychology, New York 1965

Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972

Sieland, B.: Gruppendynamische Laboratorien und ihre empirische Kontrolle. Ein normatives Trainingsmodell und seine exemplarische Realisation, Dissertation, WWU Münster 1975

Sieper,J./Petzold, H.: Psychodrama in der Erwachsenenbildung, in: Zs.f.Praktische Psychologie, 8, 1970, 429-447

Sikora, J.: Arbeitsbuch der Kreativ-Methoden, Heidelberg 1976

Silbereisen, R.K./Heinrich,P./Schulz,W.: Beratungsgespräche im Sozialamt: Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Berater- und Klientenverhaltens, in: Psychologie und Praxis, 19, 1975, 126-135

Silbermann,A./Luthe H.O.: Massenkommunikation, in: König, R.[Hrsg.]: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, Stuttgart 1969

Similansky, S.: Die Wirkungen soziodramatischen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder, in: Kochan, B., 1975, 318-336

Six, B.: Einstellung und Verhalten, Göttingen 1975

Sjølund, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter, Heidelberg 1974

Skworonek,H.: Transfer, in: Wulf, Chr., 1974, 589-591

-- Lernen und Lernfähigkeit, München 1975

Solomon,D./Rosenberg,L./Bedzek,W.E.: Teacher behavior and student learning, in: Journ.Educ.Psychol. 55, 1964, 23-30

Sommer,R.: Small Group Ecology, in: Psych.Bulletin, 67, 1967, 145-152

Spanhel,D.: Sprache und Emanzipation im Unterricht, in: Bildung und Erziehung, Jg.24, 1971, 198-213

Stevens, J.O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie, München 1975

Strang,M.: Berufserfahrungen und Berufszufriedenheit der Kindergärtnerinnen, in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 20, 1969, 148-156

Strittmatter,G.: Ein kommunikations-/interaktionstheoretischer Ansatz der Gesprächspsychotherapie. Ein Beitrag zur gesprächstherapeutischen Praxis. Diplomarbeit, WWU Münster 1975

Strotzka, H.: Das Rollenspiel als Ausbildungsmethode, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 6, 1973, 286-293

-- [Hrsg.]: Psychotherapie: Grundlagen, Verfahren und Indikationen, München 1975

Stuart, L.: Gesprächspsychotherapie und Gestalttherapie, in: Jankowski, P., 1976, 220-224

Süssmuth, R.: Emanzipation und Anpassung, in: Vierteljahresschrift f.wiss.Pädagogik, 1970, 169-191

Swanson,G./Newcomb,Th./Hartley,E.[eds.]: Readings in Social Psychology, New York 1952

Tausch,A.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Zs.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 5, 1958, 127-163

-- Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständnis im Sprachverhalten von Erzieherinnen und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindergärten, in: Zs.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 10, 1963, 514-539

-- Der Einfluß der Mimik bei sprachlichen Verboten von Erziehern auf das Verhalten von Schulkindern. Eine experimentelle Untersuchung, in: Zs.f.Psychologie, 1960, 164, 215-254

-- Autoritäre im Vergleich zu nicht-autoritärer Kindergarten-Erziehung, in: Unsere Jugend, 9, 1970, 423-426

-- Personzentrierte Gespräche mit emotional und sozial beeinträchtigten Menschen (Kindergartenkindern, Schülern, Sozialrentnern, Gefängnisinsassen) durch ausgebildete und unausgebildete Helfer, in: Jankowski, P., 1976, 342-345

-- u.a.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten, in: Psychol.Rundschau 19, 1968a, 267-279

--/Barthel,A./Fittkau,B./Hübsch,H.: Verhaltensunterschiede von Erzieherinnen gegenüber angepaßten und unangepaßten Kindern in standardisierten Interview-Situationen, Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 17, 1968b, 225-227

-- u.a.: Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern durch Sprachäußerungen der Erzieher, in: Zs.f.Pädagogik, 1, 1970, 39-49

--/Fittkau,B.: Zur Situation empirischer Forschung des Erzieherverhaltens, in: Zs.f.Pädagogik, 5, 1970

-- u.a.: Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20, 1973, 77-88

--/Tausch,R.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1971

--/--: Leben hinter Fassaden, in: Psychologie heute, 5, 1977, 20-25

-- u.R. u.a.: Merkmalzusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte, in: Zs.f.experimentelle und angewandte Psychologie, 14, 1967, 522-541

Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1970, neuerarbeitete und ergänzte Auflagen 1973, 1975

-- Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht, in: Meyer, E., 1970, 122-132

Tausch,R. u.a.: Merkmalzusammenhänge bei hilfreichen Gesprächen von Psychologen und Erziehern mit Jugendlichen, in: Zs.f.Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 3, 1971, 121-135

Teegen,F.: Gesprächstherapeutische Elemente in quasitherapeutischen Interaktionssituationen, in: GWG, 1975, 212-216

-- Das klientenzentrierte Informations- und Beratungsgespräch, in: Jankowski, P., 1976, 416-420

Teegen,F./Fittkau,B.: Erziehung der Erzieher, in: Zs.f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1, 1972, 43ff

Teuwesen,E./Näscher,D.: Themenerarbeitung in der didaktischen Form eines Zwei-Gruppen-Modells, in: Jankowski, P., 1976, 421-423

Thiede, L.: Auswirkungen von Klienteneinstellungen auf den psychotherapeutischen Prozeß, in: Jankowski, P., 1976, 157-161

Thiele, J.: Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: Zs.f.Pädagogik, 5, 1972, 735-740

Thiersch, H.: Sozialpädagogik, in: Wulf, Chr., 1974, 551-555

Thomae,H./Feger,H.: Hauptströmungen neuerer Psychologie. Einführung in die Psychologie, Bd. 7, Stuttgart, Frankfurt 1972

Tietgens,H./Weinberg,J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig, 1971

Tietgens,H.: Nachwort in: Schulenberg, W.u.a.: Zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

Truax,Ch.B./Carkhuff,R.R.: Toward effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice, Chicago 1969

Truax,C.B./Mitchell,K.M.: Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome, in: Bergin,A.E./Garfield,S.L.[eds.]: Handbook of Psychotherapy and Behavior Change, New York 1971, 299-344

Tscheulin, D.: Ausbildung in therapeutischem Basisverhalten, Dissertation Universität Würzburg 1972

-- Gesprächspsychotherapie als zwischenmenschlicher Kommunikationsprozeß, in: GWG 1975, 98-113

-- Die Bedeutung des Integrationsprinzips in der Psychotherapieausbildung, in: Jankowski, P., 1976, 326-327

Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1972

-- Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim 1976

Utermann, K.: Zum Problem der Professionalisierung in der Industriegesellschaft, in: Otto/Utermann, 1973, 13-29

Verres-Muckel, M.: Lernprobleme Erwachsener. Befunde und Konzepte für die praktische Arbeit, Stuttgart 1974

Völker, U.: Kann man den Menschen humanisieren? in: Psychologie heute, 8, 1977, 34-39

Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

Vopel, K.: Zur Theorie der Themenzentrierten Interaktionellen Methode, 1972a, 1-34, in: Genser u.a.: Lernen in der Gruppe, 1972

-- [Hrsg.]: Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 24, Hamburg 1972b

-- Themenzentrierte Interaktion, in: Schwalbacher Blätter, 100, 1973, 98ff

--/Kirsten,R.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm, München 1974

-- Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele, Hamburg, ISKO-Press, 1976

Vorwerg, M. [Hrsg.]: Sozialpsychologisches Training, Jena 1971

Waller, M.: Die Entwicklung der Rollenwahrnehmung: Ihre Beziehung zur allgemeinen kognitiven Entwicklung und sozialstrukturellen Variablen, in: Zs.f. Sozialpsychologie, 2, 1971, 343-357

Walter, H.[Hrsg.]: Sozialisationsforschung, 3 Bde., Stuttgart 1973

Watzlawick,P./Beavin,J.H./Jackson,D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1972

Watzlawick,P./Weakland,J./Fisch,R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Bern 1974

Weber, E.: Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung, Donauwörth, 1975

Weber, W.: Wege zum helfenden Gespräch, München 1974

Weinert,F./Graumann,C.F./Hofer, M.u.a.: Pädagogische Psychologie, 2 Bde., Frankfurt 1974

Wertheimer,M.: Produktives Denken, Frankfurt 1964

Wetzel, W.: Interaktionspädagogik als Didaktik der Kommunikation, in: Der Spielkreis, 4, 1972

Whorf, B.L.: Science and Linguistics, in: Carroll, J.B. [ed.]: Language, Thought and Reality. Selected Writings of B.L. Whorf, New York 1956, 207-219

Wieringa, C.F.: Feedback, in: Gruppendynamik, 1, 1973, 42-56

-- Problematik des gruppendynamischen Seminars, in: Gruppendynamik, 1, 1971, 86-93

Wild, A.: Die Persönlichkeitstheorie von Rogers und die Ziele psychotherapeutischen Handelns, in: GWG, 1975, 61-71

Winnicott,D.W.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973

Wollschläger, G.: Widerstand und Aggression in der pädagogischen Praxis, Frankfurt 1975

Wulf, Chr. [Hrsg.]: Wörterbuch der Erziehung, München 1974

Zander, A.: Resistance to Change - Its Analysis and Prevention, in: Adv.Management, 15, 1950, 9-12

Zapotoczky, H -G.: Kindertheater und Psychodrama, in: Klewitz/Nickel, 1972, 79-94

Zimmer, J.: Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, München 1973

-- Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung, in: Zimmer, J., 1973, Bd. 1, 9-60

Zöchbauer,F./Hoekstra,H.: Kommunikationstraining. Ein Erfahrungsbericht, Heidelberg 1974

Zoll,R./Binder, H.J.: Die soziale Gruppe, Frankfurt 1970

Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Frankfurt 1971

Abkürzungsverzeichnis

GT = Gesprächspsychotherapie

SE = Selbstexploration

TZI = Themenzentriertes Interaktionssystem nach COHN

VEE = Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte

Abbildungen

		Seite
Abb. 1	Innovations- und Wirkungsebenen in ihrer Abhängigkeit	182
Abb. 2	Wirkungsradius des Basisverhaltens	183
Abb. 3	Hauptdimensionen des Lehrer-Erzieherverhaltens nach TAUSCH	253
Abb. 4	Dimensionen sozial-didaktischen Lehrverhaltens	256
Abb. 5	Tabelle zum Gruppenprozeß	361
Abb. 6	Tabelle der Mittelwerte zum Lern- und Gruppenprozeß	362
Abb. 7	Systematische Darstellung des integrativen, didaktisch-methodischen Konzeptes	375

A N H A N G

Verzeichnis der Anlagen

Anlage		Seite
1	Verzeichnis der Institutionen, deren Angebote vorlagen	1
2	Rahmenplan des Modells	3
3a	Abschlußfragebogen I	7
3b	Fragebogen zum Grupen- und Lernprozeß II	8
4	Paarinterview zum Kennenlernen	10
5	Brainstorming-Ergebnisse	11
6	Informationsmaterial: Erziehungsstile	12
7	A-B-C-Spiel	15
8	Informationsmaterial: Kommunikations- und Beziehungsebenen	17
9	Variierte Kommunikationsregeln nach COHN	19
10	Informationsmaterial: Einführung in partnerzentriertes Gesprächsverhalten	21
11	Übungsmaterial I	23
12	Übungsmaterial II	26
13	Übungsmaterial III	29
14	Flexibilitätstraining	30
15	Informationsmaterial: Lernmöglichkeiten in Gruppen	31
16	Paar - Interview	35
17	Soziogramm: "Konterfei malen"	36
18	Informationsmaterial zum Feedbackverhalten	37
19	Informationsmaterial: Wirkungen ungünstigen Erziehungs- und Gesprächsverhaltens	40
20	Übungsmaterial IV	45
21	Informationsmaterial: Zusammenfassung der wichtigsten Kriterien für partner-zentrierte Gesprächsführung	49
22	Schema zu Erklärungs- und Wirkungsmodellen von aggressivem Verhalten	52
23	Thesen zum pädagogischen Umgang mit Aggressivität	53

Anlage 1

Institutionen, deren Fortbildungsangebote vorlagen

1. Abt. Fort- und Weiterbildung - Sozialpädagogik - der Ausbildungsstätten des Elisabethenstiftes in Darmstadt, Stiftstr. 41, Bernhard-Knell-Haus Jg. 1974/75
2. Akademie Remscheid, Jg. 1974
3. AWO, Zentrale Fortbildung, Jg. 1974
4. Burckhardthaus Gelnhausen, Jg. 1974
5. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Jg. 1975
6. DRK, Landeszentrale, Meckenheim-Merl, Jg. 1975
7. Diakonisches Werk, Hamburg, Jg. 1974
8. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Westfalen, Jg. 1974
9. Diakonische Akademie Stuttgart, Jg. 1975
10. DCV - bundeszentrale Fortbildung, Jg. 1974
11. Bayerischer Landesverband kath. Kindertagesstätten e.V., Jg. 1974
12. Diözesan-Caritasverband Aachen, Jg. 1974/75
13. Diözesan-Caritasverband Freiburg, Jg. 1975
14. Diözesan-Caritasverband Hildesheim e.V., Jg. 1974
15. Diözesan-Caritasverband Köln, Jg. 1974
16. Diözesan-Caritasverband München, Jg. 1975
17. Diözesan-Caritasverband Münster, Jg. 1974
18. Diözesan-Caritasverband Osnabrück, Jg. 1974/75
19. Diözesan-Caritasverband Paderborn, Jg. 1974/75
20. Erwachsenenbildung der Kirchen in Frankfurt, Evangelische Erwachsenenbildung, Frankfurt, Eschenheimerlandstraße 565
    Kath. Bildungswerk, Frankfurt 1, Eschenheimeranlage 21, Jg. 1974
21. Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung, 65 Mainz, Rheinallee 53, Abt. Sozialpädagogik, Jg. 1974/75
22. Bildungsstätte des Landschaftsverbandes Westfalen Lippe, Jugendhof Vlotho, Jg. 1974
23. Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. 6 Frankfurt, Heinrich-Hoffmannstr. 3, Jg. 1974/75
24. Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum Rheinland-Pfalz, Jg. 1974
25. Sozialpädagogische Fortbildung Hamburg Bildungsstätte: Victor-Gollancz-Haus für Jugendarbeit, Reinbek/Hamburg, Goetheallee 3, Jg. 1974
26. Sozialpädagogische Fortbildungsstätte, Haus am Rupenhorn, Berlin: Senator für Familie, Jugend und Sport, Jg. 1974/75

27. Landesjugendamt Hessen: Fortbildungswerk für Erziehungskräfte in Kindertagesstätten, Jg. 1974

28. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Weilburg-Wetzlar, Jg. 1974

29. Berufsverband kath. Erzieher und Sozialpädagogen Deutschlands e.V., 8 München 98, Theodolindenstr. 24, Jg. 1974/75

Anlage 2

Rahmenplan: Einführung in partnerzentriertes Kommunikations- und Erziehungsverhalten

Freitag, 21. 2. 1. Arbeitseinheit

15.00 Begrüßung
Paarinterview zum Kennenlernen

15.30 Plenum: Mitteilungen, Vorstellen des Partners, Vorstellen und Diskussion des Programms

16.00 Kaffeepause

16.30 Brainstorming, anschließend Impulsreferat: Erziehungsstile

17.15 Übung: Haus-Baum-Hund
Reflexion der Übung

Samstag, 22. 2. 2. Arbeitseinheit

9.00 Warming up - Blitzlicht
Übung: A-B-C-Spiel - Reflexion
kurze Pause

10.15 Impulsreferat: Kommunikationsebenen

11.00 Kleingruppen: Arbeitsfragen

11.30 Plenum zur Vermittlung und Aufarbeitung der Kleingruppenergebnisse

12.15 Mittagspause

3. Arbeitseinheit

14.30 COHN-Regeln
Pause

15.45 Einführung in die partnerzentrierte Gesprächsführung (Ich- und Du-Botschaften)
Diskussion
Übungen an schriftlichem Material:
I, II, III

17.15 Fragebogen I
mündliches Feedback

zu Anlage 2

Freitag, 28. 2. 4. Arbeitseinheit

15.00 warming up (Blitzlicht)
Vorstellen des Programms
Besprechen der Beobachtungsaufgabe
15.45 Flexibilitätstraining
16.15 Kaffeepause
16.45 Rollenspiele und Alternativspiele (Beispiele aus den Beobachtungen)
17.30 Feedback - Assoziationsübung

Samstag, 1. 3. 5. Arbeitseinheit

9.00 warming up
Impulsreferat: Lernmöglichkeiten in der Gruppe
Diskussion
Pause
(Flexibilitätstraining - fiel aus)
11.00 Rollenspiele
11.30 Feedbackübung zu Paaren

6. Arbeitseinheit

14.30 Soziogramm: "Konterfei malen"
Reflexion
15.30 Kaffeepause
16.00 Impulsreferat: Feedback
Kleingruppen - Reflexion
Rollenspiele dazu als Einübung
17.30 Fragebogen zum Tage I
Feedbackrunde

zu Anlage 2

Freitag, 7. 3. 7. Arbeitseinheit

15.00 warming up: Blitzlicht
Übung: "Alte Dame" (BROCHER)
Reflexion
16.00 Pause
16.30 Besprechen der Beobachtungsaufgabe aus der Praxiswoche
Rollenspiele und Alternativspiele
17.45 freies Feedback

Samstag, 8. 3. 8. Arbeitseinheit

9.00 warming up: Blitzlicht
Informationsgespräch: Gesprächs- und Erziehungsverhalten
10.00 Kleingruppen: Übungen an didaktischem Material
10.30 Pause
10.45 Fortsetzung der Kleingruppenarbeit
11.00 Plenum - Reflexion

9. Arbeitseinheit

14.30 Übung: Vermutungen äußern (Paarübung)
Reflexion
15.30 Pause
16.00 Rollenspiele
17.00 Fragebogen I und II
Aufbauwochenende
Übungs- und Transferhilfen

zu Anlage 2

Aufbautagung

Freitag, 30. 5. 1. Arbeitseinheit

14.30 Begrüßung, Blitzlicht
Erfahrungsaustausch
Supervision mitgebrachter Gesprächsausschnitte
16.00 Pause
16.30 Informationsgespräch: Gesprächskriterien
Metakommunikation
17.30 Feedback in Partnerinterviews
Rückmeldung in die Gruppe

Samstag, 31. 5. 2. Arbeitseinheit

9.00 Blitzlicht
Informationsgespräch: Aggressives Verhalten
Kleingruppengespräche über pädagogische Möglichkeiten im Kindergarten
10.30 Pause
10.45 Markusband
Reflexion
Rollenspiele
12.15 Mittagspause

3. Arbeitseinheit

14.30 Gruppengespräch: Umgang mit Aggressionen
15.30 Pause
16.00 Rollenspiele
17.00 Anregungen und Hilfen zur kollegialen Supervision und selbständigen Weiterarbeit
Feedback
Fragebogen I, II

Abschlußfragebogen I Anlage 3a

Code: _____

1.1 Was hat mir an diesem Wochenende am besten gefallen?

_____

_____

1.2 Was hat mir an diesem Wochenende wenig gefallen?

_____

_____

1.3 Was habe ich an diesem Wochenende gelernt:

theoretisch _____

praktisch _____

über mich selbst _____

1.4 Was kann ich davon im Kindergarten verwerten?

_____

_____

2.1 Ich habe mich wohlgefühlt:

sehr einigermaßen in Ansätzen gar nicht

2.2 Ich habe Neues über mich und mein Verhalten erfahren:

viel einigermaßen in Ansätzen gar nicht

2.3 Was mir wichtig war, konnte ich ins Gespräch einbringen:

gut einigermaßen in Ansätzen gar nicht

2.4 Meine Beiträge wurden von den anderen verstanden und aufgenommen:

gut einigermaßen in Ansätzen gar nicht

2.5 Ich konnte mich auf die anderen gut einstellen und zuhören:

gut einigermaßen in Ansätzen gar nicht

2.6 Ich bin zufrieden mit der Art und Weise wie ich mich an diesem Wochenende beteiligt habe:

gut einigermaßen in Ansätzen gar nicht

3. Mir ist besonders aufgefallen:

an der Organisation _____

Am Kursleiter _____

am Inhalt _____

an Medien _____

(verändert nach SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 228)

Skala zum Lern- und Gruppenprozeß II Anlage 3b

Code: _____

Bitte geben Sie auf den Skalen Ihre Einschätzung an, in dem Sie ein Kreuz setzen.

1.	Kurs anthielt Altbekanntes						Kurs enthielt viel Neues
2.	Organisation war klar						Organisatiän war unklar
3.	Kursleiter dominierte						Kursleiter war passiv
4.	Ich fühlte mich zu selbständigem Denken und Urteilen angeregt						Ich fühlte mich passiv aufnehmend (rezeptiv)
5.	Ich erlebte den Kursleiter überwiegend ruhig und sicher						Ich erlebte den Kursleiter überwiegend hastig und unsicher
6.	Die Informationen waren für mich verständlich						Die Informationen waren unverständlich
7.	Ich fühlte mich vom Kursleiter blamiert						Ich fühlte mich vom Kursleiter unterstützt
8.	Durch den Kurs hat mein Interesse zugenommen						Durch den Kurs hat mein Interesse abgenommen
9.	Der Kurs hat mich überanstrengt						Der Kurs hat mich nicht überanstrengt
1o.	Der Kurs hat meine Erwartungen erfüllt						Der Kurs hat meine Erwartungen nicht erfüllt
11.	Die Kursatmosphäre sagte mir zu						Die Kursatmosphäre sagte mir nicht zu
12.	Der Kurs war hilfreich zur Verbesserung meines Erzieherverhaltens						Der Kurs war nicht hilfreich zur Verbesserung meines Erzieherverhaltens
13.	Der Kursleiter verhielt sich überwiegend nach "partnerzentrierter Gesprächsführung"						Der Kursleiter verhielt sich meist nicht nach "partnerzentrierter Gesprächsführung"
14.	Ich erlebte das Feedback der Gruppe konstruktiv						Das Feedback der Gruppe belastete mich
15.	Die Übungen waren gut praxisbezogen						Die Übungen waren wenig praxisbezogen

16. Was erlebten Sie als besonders hilfreich in diesem Kurs?

17. Was mißfiel Ihnen?

18. Was wollten Sie sonst noch mitteilen?

19. Besondere Wünsche für eine Aufbautagung:

(leicht verändert nach WEBER, 1974, 18)

Anlage 4

Paarinterview zum Kennenlernen

Suchen Sie sich eine Kollegin, die Sie noch möglichst wenig kennen und begeben Sie sich zusammen an irgendeine Stelle des Raumes, wo Sie ungestört miteinander reden können.

Entscheiden Sie sich gemeinsam wer beginnt, und befragen Sie sich gegenseitig. Machen Sie sich - je nach Wunsch - Notizen, damit Sie im Plenum Ihre Partnerin vorstellen können.

1. Wo sind Sie zu Hause, haben Sie Familie usw.?
2. Wo arbeiten Sie?
3. Warum nehmen Sie an diesem Kurs teil, was erhoffen Sie sich davon?
4. Haben Sie irgendwelche Befürchtungen in bezug auf diesen Kurs, oder möchten Sie etwas ganz sicher nicht tun?

Betrachten Sie die Fragen nur als Anregungen.

Wenn alle Partner interviewt sind, kehren wir in die Runde zurück. Stellen Sie nun bitte die Kollegin vor, die Sie befragt haben und berichten Sie, was Sie erfahren haben.

Anlage 5

Ergebnis des Brainstorming zum Stichwort "Erziehungsstil":

sozial-integrativ
laissez-faire
Partnerschaftlich
autoritär
autokratisch
antiautoritär
nicht autoritär
demokratisch
Erzieher-Kind
Kind-Erzieher
Sender-Antenne
Summerhill
fördernd
hemmend
frei
Erzieherpersönlichkeit
Widerstand
Aktivität
Passivität
Elternhaus-Kindergarten
ergänzend
Konflikt
politisch
Kritik
Gespräch
Zusammenarbeit
Wertung
Analyse
Tradition
Zielsetzung
Unter/Überforderung

Anlage 6

Informationsmaterial: Erziehungsstile (nach TAUSCH,A.u.R., 1971)

Die Forschung sieht einen ursächlichen Zusammenhang zwischen dem Erzieherverhalten und der Entwicklung des kindlichen Ichs und seines Verhaltensrepertoires.
Dabei ist zu beachten, daß ein Erziehungsstil nicht schlechthin richtig oder falsch ist, sondern daß der Erzieher eines flexiblen, der Situation angemessenen Verhaltens bedarf.

Deswegen soll hier auch nicht auf die Typisierungen autoritäres/sozial-integratives Verhalten eingegangen werden, da diese Festlegungen stark von der Praxis abstrahieren und mehr hinweisenden Charakter haben.

Mit dem Stichwort "partnerzentriertes Verhalten" sollen einige Merkmale aufgezeigt werden, die nachweislich für den sozialen Umgang förderlich sind, und für die Entwicklung des Vorschulkindes eine bedeutsame Rolle spielen.

1. Wertschätzung, Geringschätzung durch den Erzieher

Wertschätzendes Verhalten: tolerant, geduldig, achtend, helfend, höflich, ermutigend, anerkennend

Geringschätziges Verhalten: ungeduldig, leicht verärgert, unhöflich, unbeherrscht, entmutigend, verletzend, urteilend

Wertschätzung hat nichts zu tun mit Verwöhnung, sondern ist eher bestimmt durch relativ beständige Wärme und Zuwendung, Respektieren der Person des Kindes auch in Konflikten zwischen Erzieher und Kind.

Gerade in schwierigen Situationen neigen Erzieher in der Erregung häufig dazu, sich geringschätzig und verletzend zu äußern.

Wertschätzung, Verständnis kann dem Kind gezeigt werden, indem sich der Erzieher auf die Gefühle des Kindes konzentriert, die das Kind durch seine Äußerung und/oder sein Verhalten zum Ausdruck bringt. Er beschäftigt sich nicht mit Beurteilung oder Kritik des eben vom Kind Gesagten. Das würde es ihm erschweren, dem Kind ganz zuzuhören, und das Kind würde durch voreilige Kritik behindert, sich auszusprechen.

Beispiel: Was ist heute mit dir los? Hast du wieder was angestellt?

oder Du bist so still. Drückt dich was?

Die Erfahrung, vom Erzieher verstanden statt ausgefragt, beschimpft usw. zu werden, gibt dem Kind Sicherheit.

- Selbstsicherheit und Leistungsbereitschaft hängen u.a. wesentlich vom Ausmaß der Ermutigung ab, die Kinder durch Erzieher erfahren. Erzieher, die selbständiges Handeln fördern, am Erfolg teilnehmen, sachlich loben, bei Mißerfolg neutral reagieren bzw. Hilfen geben, bewirken Erfolgszuversicht bei den Kindern.

- Das Ausmaß der Höflichkeit von Erziehern im Umgang mit Kindern zeigt u.a. etwas von ihrer grundsätzlichen Einstellung: das Kind als kleinen unmündigen Untergebenen oder als Partner aufzufassen.

z.B.: Mach den Mund auf beim Sprechen! - ich habe dich eben nicht verstehen können!

Maßstab: kann das Kind dieselben Äußerungen gegenüber Erwachsenen verwenden, die diese ihm gegenüber gebrauchen.

Untersuchungen zum Lehrerverhalten haben gezeigt, daß unhöfliches Verhalten von Lehrern mit vermehrter Schulunlust, Schulangst und Entmutigung der Schüler zusammenhängt.

Die Erzieher wirken als Modell für höfliches/unhöfliches Verhalten! Kinder übernehmen das Modell zu einem gewissen Teil im Umgang mit Erwachsenen und Kameraden.

Ebenso übertragen sich die Unruhe des Erwachsenen im allgemeinen und besonders die Erregtheit in Konfliktsituationen auf die Kinder, die dadurch für den Erwachsenen noch anstrengender werden.

Hilfreicher ist ein Erzieherverhalten, das durch Ruhe, Optimismus und Selbstkontrolle gekennzeichnet ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß durch Wärme und Wertschätzung Angst und Unsicherheit gemindert werden, und dem Kind ein Gefühl von Anerkanntwerden, Ruhe und Geborgenheit vermittelt wird. Die Kinder lernen durch das Vorbild des Erziehers ein wertschätzendes Verhalten gegenüber Mitmenschen, das ihnen und ihren jetzigen und späteren Partnern befriedigende Erfahrungen im sozialen Umgang ermöglicht.

Verständnis des Erziehers bewirkt, daß Kinder gerne mit ihm sprechen und dabei Gefühlsbelastungen vermindern können. Dadurch sind die Erwachsenen dann auch über die Probleme der Kinder informiert. Kinder lernen dabei auch auf die Gefühle der Mitmenschen zu achten und diese in ihrem Verhalten zu berücksichtigen.

Die von den Erziehern verwirklichte Ruhe in vielen Erziehungssituationen macht das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern weniger belastend.

2. Lenkung - Dirigierung des Erziehers

Damit ist das Ausmaß gemeint, in dem Kinder durch Erwachsene bestimmt werden: befehlen, ständige Kontrolle des Verhaltens, verbieten, genaue Handlungsanweisungen geben, Einschränkungen des Handlungsspielraumes, Beurteilung usw.

Ein niedriges Ausmaß an Lenkung bedeutet, daß Kindern viel Handlungs- und Entscheidungsspielraum zugestanden wird.

Das heißt nicht, daß Erzieher passiv sein sollen, vielmehr kann sehr angagiert die Selbständigkeit der Kinder durch Anbieten von Alternativen, Übertragen von Verantwortung, Aufgreifen ihrer Einfälle usw. gefördert werden.

- Kinder, denen meist gesagt wird, was sie zu tun oder zu lassen haben, sind häufig unselbständig, wenn sie auf sich allein gestellt sind; sie können nicht lernen, selbständig Entscheidungen zu treffen und sich für diese verantwortlich zu fühlen.

- Manche Kinder, die ein starkes Bedürfnis nach Selbständigkeit und Eigenaktivität haben, werden durch zu starke Lenkung und Kontrolle zu dauernder Opposition und Kritiksucht herausgefordert (Machtkampf).

- Stark lenkende und kontrollierende Erzieher zeigen Kindern wenig günstiges Sozialverhalten. Kinder kommandieren dann oft die Spielgefährten und machen sich unbeliebt. Es hemmt auch ihren Einfallsreichtum, und die Kinder neigen dazu, Vorurteile ohne Prüfung zu übernehmen und sich intolerant gegenüber Andersdenkenden oder Unterlegenen zu verhalten. Die starke Lenkung der Erzieher, die auf die Interessen der Kinder wenig Rücksicht nimmt, bietet dafür ein Modell.

- Ein Schwanken der Erzieher zwischen starker und geringer Lenkung ist ungünstig, da das Kind sich nicht auf eine stabile Erziehungshaltung einstellen kann.

- Es ist zu bedenken, daß zum Ausmaß der Lenkung, das der Wertschätzung hinzukommt. Besonders ungünstig ist es für Kinder, wenn starke Lenkung und geringe Wertschätzung und gefühlsmäßige Ablehnung und Distanz bei einem Erzieher zusammenfallen.

<u>Warum neigen Erzieher vielfach zu starker Lenkung?</u>

- Wirkung erfahrener Vorbilder

- Wirkung der Überzeugung, daß unbegründetes Anordnen, Kontrolle, Strafe usw. ein besonders wirksames Erziehungsverhalten seien. (Zwang zum Guten) - Befehle lassen sich durch höfliche Aufforderungen oder sachliche Information ersetzen. Zuversichtliche Erwartungen an das Kind ersetzen das Erzwingen des Guten.

- Informationsmangel über das eigene Verhalten, das oft weniger kontrollierend eingeschätzt wird als es tatsächlich ist.

- Starke Lenkung ist verführerisch, weil sie meist unmittelbaren Erfolg bringt.

Geringe Lenkung ist dann möglich, wenn Erzieher versuchen, den Kindern Modell für das erwünschte Verhalten zu sein, wenn Kinder Anerkennung für erwünschtes Verhalten erfahren und ein gutes Beziehungsverhältnis besteht.

Bei Handlungen von Kindern, die das Kind selbst oder andere gefährden, oder durch die gerechtfertigte Bedürfnisse des Erziehers oder anderer Kinder verletzt werden könnten, müssen klare Begrenzungen ausgesprochen werden, bei deren Übertretung das Kind negative Konsequenzen erfahren muß.

Anlage 7

A-B-C-Spiel: Kindergärtnerin - Mutter

Instruktionen für Mutter (A) und Beobachter (C)

Durchführung

1. Aufteilung der Teilnehmer in Dreiergruppen: eine Mutter (A), eine Kindergärtnerin (B), ein Beobachter (C).
2. Die Mutter wird von der Kindergärtnerin zu einer Aussprache gebeten.
3. Die Gesprächsdauer: 20 Min.; die Zeit wird vom Beobachter (C) gestoppt, der schweigend das Gespräch verfolgt.
4. Nach 20 Min. Treffen zur gemeinsamen Diskussion.

Problem:

Sie sind Mutter eines 4jährigen Sohnes, der im Kindergarten ist. Der Sohn ist seit einiger Zeit etwas schwierig, aggressiv, trotzig. Sie fühlen sich von dem Umgang mit dem Kind ziemlich erschöpft und wissen auch nicht recht, was Sie tun sollen. Die Schwierigkeiten des Sohnes fallen im Kindergarten auf, damit haben Sie gerechnet.

Hintergrund des Problems ist:

Ihrer Schwiegermutter geht es nicht gut. Sie ist schon älter, und Ihr Mann möchte, daß Sie diese in ihre Familie aufnehmen. Darüber kommt es zu kritischen Situationen zwischen Ihrem Mann und Ihnen, da sie viele Probleme auf sich zukommen sehen und sich überfordert fühlen. Außerdem sind Sie im 3. Monat mit einem 2. Kind schwanger.

Diese Spannung, unter der Sie stehen, und die Überforderung wirken sich auf den Umgang mit Ihrem Sohn aus, der außerdem eifersüchtig ist auf das kommende Geschwister und die Oma nicht besonders mag. Er hat von diesem Problem einiges aus den Auseinandersetzungen mit Ihrem Mann aufgeschnappt. Sie hatten aber noch keine Ruhe, um mit ihm darüber zu sprechen.

Diese Hintergründe erzählen Sie der Kindergärtnerin aber nur, wenn es ihr gelingt, Ihr Vertrauen zu gewinnen.

C beobachtet das Gespräch:

- hinsichtlich der Geschicklichkeit der beiden Gesprächspartner, dem Problem auf den Grund zu kommen,
- ob es gelingt, eine Vertrauens-Atmosphäre zu schaffen, um ganz offen sprechen zu können,
- ob A mit der von B angebotenen Hilfe zufrieden ist.

C stoppt das Gespräch nach 20 Min.

(Aufbau des Spiels nach ANTONS, 1973)

zu Anlage 7

A-B-C-Spiel: Kindergärtnerin/Mutter

Instruktionen für die Kindergärtnerin (B)

Durchführung:

1. Aufteilung der Teilnehmer in Dreiergruppen: eine Mutter (A), eine Kindergärtnerin (B), ein Beobachter (C).

2. Die Mutter wird von der Kindergärtnerin zu einer Aussprache gebeten.

3. Die Gesprächsdauer: 20 Min.; die Zeit wird vom Beobachter (C) gestoppt, der schweigend das Gespräch verfolgt.

4. Nach 20 Min. Treffen zur gemeinsamen Diskussion.

Problem:

Sie haben den Sohn von Frau X in Ihrer Gruppe, und Ihnen ist aufgefallen, daß der Junge in letzter Zeit sehr unausgeglichen und aggressiv im Kindergarten reagiert, was vorher nicht der Fall war. Das führt oft zu schwierigen Situationen im Tagesablauf.

Sie wissen nicht recht, wie Sie an das Kind herankommen können. Auch haben Sie den Eindruck, daß die Mutter sich nicht mehr so intensiv um das Kind bemüht.

Darum haben Sie Frau X zu einem Gespräch darüber gebeten.

Anlage 8

Informationsmaterial: Kommunikations- und Beziehungsebenen

1. Kommunikation ist ein Begriff, den man in einem weiteren Sinn für alle Prozesse der Informationsvermittlung verwendet.

   Im engeren Sinne verstehen wir darunter einen Vorgang der Verständigung zwischen Menschen.

2. Damit eine Verständigung möglich ist, müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein:

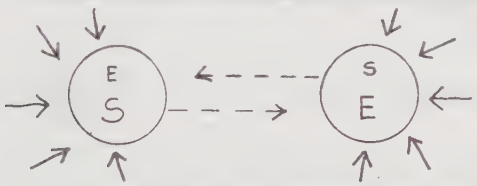
   2.1 Die Kommunikationsstruktur umfaßt mindestens einen Sender und einen Empfänger, die beide über ein Minimum an Übereinstimmung in einem Zeichensystem verfügen müssen (z.B. sich durch Sprache oder Zeichen verständigen können).

   2.2 Damit der Empfänger die empfangenen Zeichen verstehen (interpretieren) kann, müssen beide nicht nur den gleichen Wortschatz haben, sondern den einzelnen Worten auch die gleiche Bedeutung zumessen.

   2.3 Allgemein kann man sagen: Je mehr gemeinsame Erfahrungen, Interessen, Werthaltungen usw. zwischen den Menschen bestehen, umso besser ist die Übereinstimmung.

   2.4 Die Übereinstimmung wächst auch mit der Häufigkeit der Kontakte (Interaktionen).

3. Struktur der personalen Kommunikation:



S = Sender
E = Empfänger
→ = soziales Umfeld: Biographie, Kultur, Erfahrungen, Werte, Bindungen an Gruppen und Institutionen, persönliches Erwartungsniveau usw.

   3.1 Als Glied von Gruppen ist der Mensch in seinen Verhaltensweisen, Reaktionsformen und Stellungnahmen immer schon vorgeprägt. Sobald er angesprochen wird, konfrontiert er die Aussagen mit bereits vorhandenen Meinungen, Verhaltensweisen usw. Daher wird die Wirkung einer Aussage vom sozialen Umfeld mitbestimmt.

   3.2 WATZLAWICK u.a. haben beobachtbare äußere Verhaltensweisen menschlicher Beziehungen untersucht. Sie verstehen Kommunikation als eine Form, in der nicht nur Inhalte vermittelt werden, sondern gleichzeitig Beziehungen zum Partner ausgedrückt werden.
   Sie erkannten "Kommunikationsregeln", die sich im Verhalten zeigen:

   3.3 Man kann nicht nicht kommunizieren

   d.h. alles menschliche Verhalten hat einen Mitteilungscharakter. Eine Antwort ist ebenso eine Mitteilung wie Schweigen oder eine Geste. In diesem Zusammenhang ist auch eine Verweigerung, ein "Überhören", eine Mitteilung.

3.4 Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, wobei letzterer meist den ersteren bestimmt.

Der Inhaltsaspekt (Information) wird meist mit Worten, der Beziehungsaspekt eher nonverbal ausgedrückt (Geste, Mimik, Tonfall, Körperhaltung usw.).

D.h.: Eine Information enthält eine Sachaussage und eine Mitteilung darüber, wie ich zu meinem Gesprächspartner stehe.

Beispiel: Sind das echte Perlen?

a) Sachfrage nach der Echtheit der Perlen = Inhaltsaspekt

b) Bestimmung der Beziehung durch Tonfall, Mimik, Kontext = nonverbale Kommunikation, die die Beziehung als freundlich, neidisch, bewundernd usw. deutet.

c) b bestimmt, wie die Sachfrage a, das Gesagte, zu verstehen ist (Metakommunikation).

3.5 Jede Kommunikation bestimmt sich durch die Interpunktion der Ereignisfolgen und die Gleichheit oder Komplementarität der Partner.

Die Interpunktion kann übereinstimmend oder verschieden sein, d.h. das gleiche Geschehen kann von den Partnern übereinstimmend oder unterschiedlich verstanden (interpretiert) werden (Mißverständnis).

Ebenso spielt es eine Rolle, ob die Partner sich gleich (symmetrisch) - Kolleginnen - oder komplementär - Erzieher/Kind - erleben.

komplementär bezeichnet ein Über-/Unterordnungsverhältnis,

symmetrisch drückt die Gleichwertigkeit oder Ebenbürtigkeit aus.

3.6 Mit partnerschaftlicher Kommunikation kann durchaus zeitweilige Dominanz eines Partners gegeben sein, wenn diese nur nicht "festliegt", sondern zu gegebener Zeit wechseln kann. Zwischenzeitliche Dominanz hebt Partnerschaftlichkeit nicht auf. Dies geschieht erst, wenn ein Partner einen Rechtsanspruch für sich allein fordert, Überlegenheit oder Macht ausspielt, Themen tabuisiert, d.h. in einem Gespräch nicht zuläßt.

Arbeitsfragen

1. Suchen Sie Beispiele, an denen für Sie deutlich wird, wo ein Gespräch mit Müttern/Kindern die Spannung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt anzeigt.
2. Können Sie sich vorstellen, wie Sie dem unterschiedlichen Verstehen eines Ereignisses im Umgang mit Kindern begegnen können? Besprechen Sie das an einem Beispiel.
3. Wie könnte Ihrer Meinung nach partnerschaftliches Gesprächsverhalten im Kindergarten aussehen? Können Sie das mit Beispielen belegen?

Anlage 9

Variierte Kommunikationsregeln nach COHN
(vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 243ff)

1. Erwarte selbst von der Gruppe nicht mehr, als Du ihr geben willst !

   Bestimme selbst, was Du sagen willst. Sprich oder schweige, wann Du willst. Versuche in dieser Stunde das zu geben und zu empfangen, was Du selbst geben und erhalten willst.
   Sei selbst für Dich verantwortlich. Frage Dich nach Deinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen und sprich sie aus.
   Diese erste Regel soll Dir besonders zwei Dinge deutlich machen:
   a) Du hast die Verantwortung dafür, was Du aus dieser Gruppensitzung für Dich machst.
   b) Du brauchst Dich nicht zu fragen, ob das, was Du willst, den anderen Gruppenmitgliedern gefällt oder nicht. Sag einfach, was Du willst. Die anderen Gruppenmitglieder werden es Dir schon mitteilen, wenn sie etwas anderes wollen als Du.

2. Unterbrich das Gespräch, wenn Du nicht wirklich dabei sein kannst!

   Mit anderen Worten: Störungen haben Vorrang !
   Wenn Dein Magen schmerzt oder Deine Gedanken blockiert sind, weil Du dem Leiter der Gruppe oder irgendeiner Äußerung Widerstände entgegensetzt, wenn Du aus irgendeinem anderen Grunde gelangweilt oder ärgerlich bist, teile diese Störung den anderen mit. Dadurch kannst Du Dir helfen, das, was Dich beschäftigt, zu bewältigen. Und Du hilfst der Gruppe, Dich wiederzufinden.
   Hierdurch erkennt die Gruppe das grundsätzliche Recht jedes Mitgliedes an, zu seinen Gedanken, Gefühlen und Wertungen zu stehen.

3. Es kann immer nur einer sprechen !

   Niemand kann mehr als einer Äußerung zur gleichen Zeit zuhören. Wenn mehrere Personen auf einmal sprechen wollen, muß eine Lösung für diese Situation gefunden werden. Sei-

tengespräche sind also zu unterlassen, oder der Inhalt ist als Störung in die Gruppe einzubringen.

4. Sprich nicht mit "man" oder "wir", sondern mit "ich" !

Bei man und wir kannst Du Dich hinter diesen Sätzen verstecken und brauchst nicht die Verantwortung für das zu tragen, was Du sagst. Zeige Dich als Person und sprich mit ich. Außerdem sprichst Du in Man- oder Wir-Sätzen für andere mit, von denen Du gar nicht weißt, ob sie das wünschen.

5. Wenn Du fragst, sage weshalb Du fragst !

Auch Fragen sind oft eine Methode, sich und seine Meinung nicht zu zeigen. Außerdem können Fragen den anderen in die Enge treiben. Äußerst Du aber Deine Meinung, hat der andere es leichter, Dir zu widersprechen oder sich Deiner Meinung anzuschließen.

6. Sprich den an, den Du wirklich meinst !

Wenn Du jemandem aus der Gruppe etwas mitteilen willst, sprich ihn direkt an und zeige ihm durch Blickkontakt, daß Du ihn meinst.
Sprich nicht über einen Dritten zu einem anderen und sprich nicht zur Gruppe, wenn Du eigentlich ein bestimmtes Gruppenmitglied meinst.

Anlage 10

Informationsmaterial: Einführung in partnerzentriertes Gesprächsverhalten

(Ich-Botschaft und Du-Botschaft - vgl. GORDON, 1972)

1. Wichtig für ein gutes Beziehungsverhältnis zum Kind ist das aktive Zuhören.

   Dabei versucht man zu verstehen, was der Partner empfindet oder welche Empfindung die Mitteilung beinhaltet. Daraufhin wird das Verstandene mit eigenen Worten formuliert und dem Partner als Mitteilung angeboten.

   Man sendet keine eigenen Botschaften, z.B. Urteile, Meinungen, Rat, Argument, Frage usw. Man gibt nur das zurück, was nach dem eigenen Gefühl die Botschaft des Partners für ihn bedeutet.

   Beispiel: Kind: Ich möchte auch mal wie Joachim ab und zu eine Erkältung. Der hat Glück!

   Erz.: Du möchtest auch gern mal zu Hause bleiben
   - (Wie kann man sowas nur sagen!)

   Kind: Ich mag nicht jeden Tag in den Kindergarten, jeden Tag, das hängt mir zum Hals heraus.

   Erz.: Du bist es leid
   - (andere wären froh, wenn sie dahin könnten)

   Aktives Zuhören hilft Kindern, ihre Empfindungen und Probleme auszudrücken, zeigt ihnen, daß sie sich vor negativen Empfindungen nicht fürchten müssen.

   Es fördert die Beziehung zwischen Erzieher und Kind und ermöglicht ein Problemlösen durch das Kind, überläßt im Gespräch dem Kind den "Ball" und läßt es bereitwilliger den Erziehern zuhören, weil es mehr Vertrauen entwickelt.

   Aber aktives Zuhören ist nicht nur eine Methode, sondern eine innere Einstellung zum Kind:

   - man muß hören wollen, was das Kind sagt
   - wirklich behilflich sein wollen in dem Augenblick, nicht wenn man mal Zeit dazu hat
   - die Empfindungen des Kindes wirklich annehmen
   - Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes haben
   - wissen, daß Gefühle vorübergehend und nicht von Dauer sind
   - dem Kind eigene Lebensweise und Identität zugestehen.

2. Es gibt aber auch eine Art, auf das Du einzugehen, die nicht sehr hilfreich ist, weil sie den anderen in die Ecke drängt. Das sind die "Du-Botschaften". Sie werden meist dann gesendet, wenn wir den Kindern unsere Interessen und Einsichten mitteilen wollen.

   Du hörst damit auf!

   Du sollst das nicht tun!

   Warum bist du nicht lieb?

   Du bist gemein, wenn du das tust.

Damit drücken wir unsere Empfindungen in einer Weise aus, die es den Kindern schwer macht, sie wirklich zu erkennen und anzunehmen.

In einem solchen Fall sind "Ich-Botschaften" hilfreicher, weil sie genau signalisieren, was ich empfinde, und es dem Partner überlassen, darauf angemessen zu reagieren. Ich beurteile, bewerte, befehle nichts.

Beispiele: "Ich habe keine Lust, aufzuräumen, was ich nicht hingeworfen habe."

"Wenn es so laut ist, kann ich nicht gut arbeiten."

Ich-Botschaften provozieren weniger Widerstand und lassen die Verantwortung für das Verhalten beim Partner; sie sind aufrichtiger und helfen auch dem Kind, seine Empfindungen besser auszudrücken. Es ist für den anderen angenehmer zu erfahren, was ich fühle, als beschuldigt und beurteilt zu werden.

Anlage 11

Übungsmaterial I: Auf Empfindungen hören (nach GORDON, 1972)

Anleitung

Kinder teilen den Erziehern mehr als Worte oder Gedanken mit. Hinter den Worten verbergen sich oft Empfindungen. Es folgen einige "Botschaften", wie die Kinder sie senden.

Lesen Sie jede einzeln durch und versuchen Sie sorgfältig auf die Empfindungen zu hören.

In der rechten Spalte schreiben Sie dann die Empfindung oder Empfindungen auf, die Sie gehört haben.
Kümmern Sie sich nicht um den "Inhalt", und schreiben Sie nur Empfindungen auf - ein oder mehrere Worte. Etliche Äußerungen enthalten vielleicht mehrere Empfindungen. Schreiben Sie alle hauptsächlichen Empfindungen auf und numerieren Sie jede.

Wenn Sie fertig sind, vergleichen Sie Ihre Liste mit der des Schlüssels.

Das Kind sagt:	Das Kind empfindet:
Beispiel: Ich weiß nicht, was los ist. Ich verstehe es nicht. Vielleicht sollte ich einfach aufhören, mir Mühe zu geben.	1. ratlos 2. entmutigt 3. ist versucht, aufzugeben

---

1. Junge, Junge, nur noch zehn Tage, bis die Ferien anfangen!	
2. Sieh mal, Vati, ich baue ein Flugzeug mit meinem Werkzeug.	
3. Hältst Du meine Hand, wenn wir in den Kindergarten gehen?	
4. Mensch, ist das öde, ich weiß nicht, was ich tun soll.	
5. Ich werde nie so gut sein wie Pitt. Ich übe und übe, und er ist immer noch besser als ich.	
6. Mein neuer Lehrer gibt uns zu viele Schularbeiten auf. Ich kann nie alles schaffen. Was soll ich bloß machen?	
7. Alle anderen Kinder sind an den Strand gegangen. Ich habe niemanden, mit dem ich spielen kann.	
8. Pitts Eltern erlauben ihm, mit dem Fahrrad zur Schule zu fahren. Aber ich kann besser Fahrrad fahren als Pitt.	

9. Ich hätte zu dem kleinen Hans nicht so gemein sein sollen. Ich glaube, das war falsch von mir.

10. Das kann ich allein tun. Du brauchst dich nicht einzumischen. Ich bin alt genug, um es selbst zu tun.

11. Rechnen ist schwer, Ich bin zu dumm, um das zu begreifen.

12. Geh weg. Laß mich in Ruhe. Ich will weder mit dir noch mit sonst jemand sprechen. Dir ist sowieso egal, was mit mir geschieht.

13. Eine zeitlang war ich gut, aber jetzt ist es schlechter als vorher. Ich gebe mir viel Mühe, aber das scheint nichts zu werden. Was hat das alles für einen Zweck?

14. Ich will nie wieder mit Rita spielen. Sie ist blöd und gemein.

15. Ich bin richtig froh, daß ich als Baby von Dir und Vati geboren worden bin, anstatt von anderen Eltern.

zu Anlage 11

Schlüssel

1. a) froh
   b) erleichtert
2. a) stolz
   b) erfreut
3. a) ängstlich
   b) furchtsam
4. a) gelangweilt
   b) ratlos
5. a) fühlt sich unzulänglich
   b) entmutigt
6. a) empfindet die Aufgabe als zu schwer
   b) fühlt sich besiegt
7. a) zurückgelassen
   b) einsam
8. a) empfindet die Eltern als ungerecht
   b) kommt sich tüchtig vor
9. a) schuldbewußt
   b) bedauert seine Handlungsweise
10. a) kommt sich tüchtig vor
    b) will keine Hilfe
11. a) frustriert
    b) fühlt sich unzulänglich
12. a) fühlt sich verletzt
    b) empfindet Ärger
    c) fühlt sich ungeliebt
13. a) entmutigt
    b) möchte aufgeben
14. a) ärgerlich
15. a) dankbar
    b) anerkennt die Eltern

Empfindungen, die Sie ganz anders einschätzen, können Sie im Plenum klären.

Anlage 12

Übungsmaterial II

Unwirksame Botschaften erkennen (GORDON, 1972, 296ff)

Anleitung:

Lesen Sie jede Situation und die vom Elternteil gesendete Botschaft. In der Spalte "Mangelhaftes Senden, weil" schreiben Sie die Gründe dafür auf, warum die Botschaft des Elternteils als Sendung nicht wirksam war.

Verwenden Sie die folgende Liste von "Sendefehlern":

Untertreiben

Beschuldigen, verurteilen

Indirekte Botschaft, Sarkasmus

Lösungen, Befehle senden

Sekundären Empfindungen Luft machen

Beschimpfen

Antippen und weglaufen.

Situation und Botschaft:	Mangelhaftes Senden, weil:
Beispiel: Zehnjähriger läßt offenes Fahrtenmesser auf dem Boden des Kinderzimmers liegen. "Das war so dumm, das Baby hätte sich schneiden können."	Beschuldigen, verurteilen
1. Die Kinder streiten sich darüber, welches Fernsehprogramm sie sehen. "Hört mit dem Streiten auf, und stellt augenblicklich den Apparat ab."	
2. Tochter kommt um 11.00 Uhr nachts nach Hause, nachdem sie zugestimmt hatte, um 10.00 Uhr zurück zu sein. Der Elternteil ist sehr besorgt gewesen, daß ihr etwas geschehen sein könnte. "Man kann dir also nicht vertrauen, das sehe ich. Ich bin so böse auf dich. Du wirst einen Monat lang Hausarrest haben."	
3. Zwölfjähriger ließ die Gartentür zum Schwimmbecken offen stehen und brachte damit den Zweijährigen in Gefahr. "Was wolltest du? Deinen kleinen Bruder ertrinken lassen? Ich bin wütend mit dir."	

zu Anlage 12

4. Lehrer schickt den Eltern einen Brief, in dem er erklärt, der Elfjährige führe zu viele laute und 'schmutzige' Reden in der Klasse. "Komm mal her und erkläre mir, warum Du Deine Eltern mit Deinem ungewaschenen Mundwerk in Verlegenheit bringen willst."	
5. Mutter ist böse und sehr frustriert, weil das Kind trödelt und sie zu einer Verabredung zu spät kommen wird. "Mutter wäre es lieb, wenn du ihr gegenüber rücksichtsvoller wärst."	
6. Mutter kommt nach Hause und findet das Wohnzimmer in großer Unordnung vor, nachdem sie die Kinder gebeten hatte, es in Anbetracht zu erwartenden Besuchs sauberzuhalten. "Ich hoffe, ihr beide hattet auf meine Kosten viel Spaß heute nachmittag."	
7. Vater fühlt sich vom Anblick und Geruch der schmutzigen Füße seiner Tochter abgestoßen. "Wäscht Du Dir denn niemals wie andere Leute die Füßte? Marsch, unter die Dusche."	
8. Das Kind stört sie, weil es durch Purzelbaumschlagen die Aufmerksamkeit Ihres Besuches auf sich lenkt. Die Mutter sagt: "Du kleiner Angeber."	
9. Mutter ist ärgerlich mit dem Kind, weil es das Geschirr nach dem Abwaschen nicht fortgeräumt hat. Als das Kind zum Schulbus rennt, ruft die Mutter: "Weißt Du auch, daß ich heute morgen sehr ärgerlich über Dich bin?"	

zu Anlage 12

Vergleichen Sie jetzt bitte Ihre Antworten mit diesen Vorschlägen:

1. Lösungen senden
2. Beschuldigen, verurteilen, sekundären Empfindungen Luft machen, Lösungen senden
3. Beschuldigen, Verurteilen, sekundären Empfindungen Luft machen
4. Beschuldigen, verurteilen
5. Beschuldigen, verurteilen, untertreiben
6. Indirekte Botschaft
7. Indirekte Botschaft, Lösung senden, beschuldigen, verurteilen
8. Beschimpfen
9. Antippen und weglaufen

Anlage 13

Übungsmaterial III

Anleitung:

Finden Sie zu den Situationen der Übung II Ich-Botschaften, die "Sendefehler" möglichst vermeiden.
Besprechen Sie Ihre Botschaften in der Kleingruppe und/oder im Plenum.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

Anlage 14

Beispiel eines Flexibilitätstrainings:
(Antworten: Kurz, direkt, gegenwarts- und personbezogen)

a) - mir ist heute alles zuviel
- heute habe ich gute Laune
- dann wird in mir alles ruhig
- dann kriege ich ganz feuchte Hände
- ich bin wirklich eine Niete

b) - also manchmal glaube ich, ich komme nicht mehr dagegen an. Von morgens bis abends immer rumrennen.
- Ich werde Sie nie wieder um einen Gefallen bitten, denn ich habe es nicht nötig, immer wieder zu betteln.
- Solche Aufgaben zu rechnen ist doch der letzte Mist, ich brauche das doch nie in meinem Leben.
- Papa, Paul hat auch so ein Auto bekommen
- ich möchte auch mal schaukeln
- der Gerd macht mir alles kaputt
- wenn Ilse mir immer den Ball wegnimmt, haue ich ihr eine runter
- jetzt bin ich nicht mehr Dein Freund

Anlage 15

Informationsmaterial: Lernmöglichkeiten in Gruppen

Gruppe ist ein wenig einheitlich gebrauchter Begriff und schwer eindeutig bestimmbar. Dennoch gibt es wesentliche Merkmale, die zu einer Gruppe gehören: gemeinsames Ziel, minimale Übereinstimmung, Sanktionsmöglichkeiten, Ansätze von Struktur, Überschaubarkeit.

Gruppe ist nicht die Summe vieler isolierter Personen/Kinder, sondern ein Feld von Einflüssen und Beziehungen.

Gruppenprozeß bedeutet, daß Gruppe nichts stabiles ist, sondern sich immer in Entwicklung befindet, und zwar gleichzeitig auf mehreren Ebenen, die miteinander in einem Wechsel-Wirkungs-Verhältnis stehen.

Gruppe ist auch ein gutes Instrument zur Wissensaneignung, vor allem aber für "soziales Lernen", als experimentelles Lernen in bezug auf unser Verhalten.
Das vollzieht sich in einem "Fünferschritt":

(1) Sie haben eine Absicht: Sie wollen den anderen etwas sagen, um zu wissen, wie diese darüber denken.

(2) Sie schicken Verhalten aus: Sie sprechen mit den anderen.

(3a) Die Gruppe nimmt Ihr Verhalten wahr und deutet es. Beim Partner werden Gefühle ausgelöst.

(3b) Sie bekommen eine Rückmeldung (Reaktion) über Ihr Verhalten, in dem die anderen Ihnen eine Antwort geben: z.B. wie Sie das verstehen, wie es "angekommen" ist, usw.

(4) Sie vergleichen die Rückmeldung mit Ihrer Absicht und verarbeiten sie. Sie fühlen sich verstanden/unverstanden. Sie sind zufrieden, oder Sie versuchen, den Konflikt/das Mißverständnis, Ihre Absicht zu erklären, oder Ihre Absicht ändert sich durch:

a) Überlegung
b) hilfreiches Gespräch
c) Konfliktgespräch

(5) Sie versuchen neues Verhalten, um Ihr Ziel zu erreichen.

(vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 26ff)

Gruppe kann sich nach ihrer Effektivität unterscheiden durch die Verwirklichung äußerer Ziele (Produkt) und das Maß der persönlichen Zufriedenheit. Beidseitige Erfolge gelingen am ehesten, wenn die affektive Gesamtstruktur und das instrumentelle Zielverhalten (Arbeitsmöglichkeiten und -techniken) in ausgewogenem Verhältnis stehen.

Außerdem ist der Erfolg abhängig von der Gruppengröße, der Art der Aufgabe, Zeitintensität, Kommunikationsregelung, dem sozialen Druck usw.

Die Gruppengröße steht mit ihrer inneren Struktur (z.B. Kommunikationsstruktur) in Zusammenhang mit der Rollenverteilung und der Art der Leitung, die wiederum von den Gruppenprozessen abhängig sind und umgekehrt.

zu Anlage 15

Prozeßebenen:

Verhalten ——→	Interaktion	←—— Verhaltensrolle
Emotion ——→	Gruppenatmosphäre	←—— Grundrolle
Normen ——→	Normatives System	←—— Normative Rolle
Werte ——→	Leitsystem	←—— Führungsrolle
Ziele ——→	technisches System	←—— institutionelle Rolle

Verhalten ist ein an anderen orientiertes Tun.

Emotion umfaßt Gefühle, Affekte, Wünsche. Die Grundrolle zeigt sich in ängstlicher, verteidigender, angreifender usw. Grundstimmung.

Normen sind Vorstellungen darüber, wie man handeln, fühlen und seine Gefühle ausdrücken sollte.

Werte sind Vorstellungen, was Gruppen sein oder werden sollten. Die Führungsrollen umfassen z.B. Initiator, Diktator, Gefolgsmann, Clown usw.

Ziele sind Vorstellungen, was die Gruppe tun sollte. Das echnische System umfaßt interventionen und Arbeitsteilung usw., die institutionelle Rolle, ob Arbeit oder Person vorrangig sind, wie sich die Gruppe im Gesamt der Institution versteht usw.

Was bedeutet das für die pädagogische Arbeit?

- Gruppengröße ist entscheidend für die Arbeitsleistung (4-6), die mit zunehmender Größe abnimmt. Der Gruppendruck steigt bei 2 - 3 Personen an bis zu 6 - 8, um sich dann wieder langsam zu verringern. Je kleiner die Gruppe ist, je eher wird der eigene Einsatz als bedeutsam erlebt, und das Klima ist freier und persönlicher; ebenso wie die Lenkung mit der Größe der Gruppe stärker und unpersönlicher wird.

Zu kleine Gruppen erzeugen oft starke Spannungen und können weniger Orientierungshilfe geben (5-7 bietet gute Möglichkeiten).

- Schon im Kindergartenalter zeigen sich Unterschiede im Gruppenverhalten, z.B. "Führertypen", "Mitläufer" usw. Die Ursachen für stärker angepaßtes Verhalten können im Elternhaus gesucht werden (erste Erziehungseinflüsse).

Allerdings hat im Kindergarten wie in den ersten Schuljahren der Erzieher etwas mehr Einfluß als die Gruppe, wenn es um Interessengegensätze zwischen Partnern geht.

- Wird jemand gezwungen, in einer Gruppe etwas auszuführen mit anderen, die er ablehnt, wird er nicht motiviert. Eine unfreiwillige, unbefriedigende Mitgliedschaft erzeugt Widerstand oder Zurückhaltung.

- Aggressionen nehmen ab, wenn eine Gruppe mit dem sprechen kann, der sie verursachte.

- Wenn Informationsempfänger mit dem Mitteiler reden können, gewinnt die Mitteilung an Gewicht. Die Kommunikation gleicht sich an (gemeinsame Sprache), es entsteht mehr Verständnis füreinander.

- Wichtig für ein Lernresultat ist die Bestätigung des Lernerfolges; läßt das zu lange auf sich warten, verschlechtert sich das Lernresultat.

- Oberflächenmethoden, durch die Personen zwar überredet, aber nicht überzeugt werden, bringen vermehrte Aggressivität, weniger Sensivität und geringere Fähigkeit, konstruktiv zu handeln. Das Individuum wird in Abwehrbereitschaft gebracht.

- Verhaltens- und Einstellungsänderungen vollziehen sich besser in Gruppen, denn der einzelne ist leichter zu "erwärmen", wenn andere mitmachen (Risiko und Angst vermindern sich, gibt Sicherheit).

Gruppenentscheidungen verringern den Widerstand im Vergleich zu Bestimmungen von "oben", weil sich der einzelne nicht so leicht übervorteilt und ausgeschaltet fühlt.

Der einzelne kann sich besser ändern, wenn die Gruppe ihre Haltung ändert. Daher ist nur durch logische Argumentation eine Änderung nicht zu erwarten (vgl. ungeliebte Kinder, Außenseiter usw.).

Eine Meinung, die man sich allein gebildet hat, ist leichter zu beeinflussen als eine, die man sich zusammen mit anderen bildete.

- Gruppendruck bedeutet, daß eine Tendenz besteht, sich der Gruppenmeinung anzuschließen, das umso mehr, je mehr die Gruppe für den einzelnen bedeutet. Ziel ist die Einordnung. Die Normen werden Gruppenmitgliedern mehr oder weniger aufgezwungen, die diese sich dann nach und nach aneignen und als Bestandteil der eigenen Meinung und Anschauung übernehmen, die dann auch innerhalb und außerhalb der Gruppe vertreten werden.

So regulieren Normen das Verhalten der Mitglieder. Dazu verhilft das "Sanktionssystem", d.h. Belohnungen und Bestrafungen.

- Sozialer Druck verstärkt bei Angriffen von außen die Solidarität. Daher genügt es bei Kindergruppen nicht, Freiheit zu gewähren, sondern u.U. muß dem Gruppendruck entgegengewirkt werden. Die Gruppe hadert dann mit dem, der anders ist oder erzeugt Konformität (wir tun das so).

Theoretisch hat jeder 4 Möglichkeiten, auf die Forderungen der Gruppe zu reagieren: sich anpassen, versuchen die Normen zu ändern, ein Abweichler zu werden oder die Gruppe zu verlassen.

Übernahme von Gruppennormen geschieht oft aus Gründen wie: Bedürfnis von Selbstbehauptung, Unterwerfung, Sicherheit, Geborgenheit.
Die Befriedigung wirkt dann als Belohnung.

Negative Sanktionen: Neckerei, Vorwürfe, Tadel, Vorhaltungen, Drohungen, Ausschluß, physische Bestrafung usw.

Die Gruppe beschäftigt sich meist mehr mit dem Abweichler als mit dem "Überläufer", am wenigsten mit den "idealen Mitgliedern".

- Je mehr eine Gruppe an einem Mitglied interessiert ist, desto weiter kommt sie ihm entgegen. Aber sie hat keinen Einfluß, wenn sie für ihn nicht attraktiv ist durch Zugehörigkeits-, Sicherheits- oder Anerkennungsbedürfnis.

- Bei der Vermittlung von Information entsteht durch den Erzieher oft eine einseitige Kommunikation, die im Resultat von ihm kontrolliert wird (Frage und Antwort).

Was aber kollektiv verarbeitet wird, bleibt bedeutsamer. Regulierende Wirkung hat die Rückmeldung als Interaktion zwischen Ursache und Wirkung.

- Wichtig ist, der Gruppe den Lernfortschritt bewußt zu machen, sonst entsteht leicht Aggression gegeneinander, oder die Mitglieder werden passiv und apathisch. Das ist vor allem wichtig auf der Gefühlsebene.

- Zweck und Ziel der Gruppe entscheiden über die Verteilung der Aufgaben und damit über Rollen.

Diese haben verschiedene Wertigkeit und daher größeres oder kleineres Prestige. Außerdem unterscheidet in gleichen Rollen die Qualität der Ausführung, weswegen Inhaber gleicher Rollen eine verschiedene soziale Beurteilung erfahren.

- Das ist pädagogisch wichtig, da der Status einer Person wichtig für ihr Verhalten ist (vgl. sozio-ökonomischer Status).

Die Meinung darüber, ob einer zuverlässig ist, hängt oft mit seinem Status zusammen. Dieser entscheidet auch darüber, was die Gruppe vom einzelnen erwartet. Das wiederum beeinflußt die Erwartung, die einer an sich selbst stellt und damit an sein Leistungs- und Anspruchsniveau.

Gruppenmitglieder mit hohem Status werden gewöhnlich von den anderen und sich selbst überschätzt, niedriger Status unterschätzt.

Die Änderung des sozialen Status wirkt auf Verhalten, Leistung und Persönlichkeit.

Ein Kind versucht weit mehr als angenommen wird, mit seinem Verhalten die Erwartungen der Umgebung zu erfüllen (bis hin zur self-fulfilling-prophecy).

(vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS, 1974, 26ff; MILLS, 1970, 85ff; SJØLUND, 1974)

Anlage 16

Paar - Interview

Besprechen Sie im Paar-Interview wechselweise mit einer Kollegin die Gruppenvorgänge dieses Tages und ihr Verhalten und ihre Reaktionen darauf.

1. Fragen Sie Ihren Partner,

   wie er sich in der letzten Gruppensitzung fühlte,

   wie er sich in der letzten Gruppensitzung verhalten hat,

   wie seine Gefühle und sein Verhalten zueinander paßten.

2. Sagen Sie ihm (Feedback)

   wie Sie sein Verhalten sahen,

   wie Ihnen sein Gefühl zu sein schien,

   welchen Eindruck er auf Sie machte.

3. Sagen Sie ihm, wie er nach Ihrer Meinung wirkungsvoller zur Arbeit in der Gruppe beitragen kann.

Fragen Sie so lange zurück, bis Sie sicher sind, daß Sie seine Gefühle verstanden haben.

Versuchen Sie sich nicht zu verteidigen und zu argumentieren, sondern zuzuhören, aufzunehmen, zu klären.

(vgl. ANTONS, 1973, 100)

Anlage 17

Soziogramm:"Konterfei malen"

1. Jedes Gruppenmitglied erhält einen Bogen Schreibmaschinenpapier und einen Stift und malt seinen Kopf (Gesicht) auf das Blatt.

   Dabei kommt es nicht auf eine künstlerische Darstellung an, sondern auf ein "Abbild", das für die Person selbst stehen soll.

   Das Zeichnen soll nur wenige Minuten in Anspruch nehmen.

2. Jeder Teilnehmer zeigt der Gruppe sein Bild. Bild und Person können identifiziert werden.

3. Die Gruppe versucht mit Hilfe dieser Bilder die momentanen Beziehungen, die jeder zu jedem hat, in ihrer Intensität, durch Legen eines Gesamtbildes, auszudrücken.

   Die Vorgehensweise erarbeitet die Gruppe selbst.

4. Ein Mitglied, das nicht einverstanden oder erstaunt ist über die ihm zu- oder abgesprochenen Beziehungskonstellationen, kann nachfragen.

   Je nach Absprache kann es verändernd eingreifen.

5. Es empfiehlt sich für den Gruppenleiter, zwar mit zu zeichnen, sich aber am Legen des Gesamtbildes nicht zu beteiligen, um keine Bewertungsprozesse durch Autorität auszulösen.

   Er muß davon ausgehen, daß selbst bei angestrebter Symmetrie, sein Wort etc. mehr Gewicht hat, als das der anderen Gruppenmitglieder.

   Wie die Gruppe mit seinem Bild umgehen will, ist ihr überlassen.

6. Bewährt hat sich der Versuch, daß nacheinander jedes Gruppenmitglied sein Bild in die Mitte legt und sich die anderen zuordnet, so wie es sich im Bezug zu ihnen sieht und erlebt.

   Nach jedem Durchgang - oder nach Abschluß des gesamten Prozesses - schließt sich eine Reflexion (Metakommunikation) an. Meist löst sich die anfängliche Spannung in ein klärendes Gespräch auf.

7. Der Gruppenleiter sollte darauf achten, daß keine ungeklärten Situationen zurückbleiben und jeder Teilnehmer die Chance zu einem konstruktiven Feedback nutzen kann.

   Notfalls muß er stützend eingreifen, um die potentielle Belastung nicht zu stark anwachsen zu lassen.

8. Es ist förderlich, in länger dauernden Kursen nach einiger Zeit den Vorgang zu wiederholen, um die Relativität von momentanen Beziehungen zu verdeutlichen und dem Eindruck einer "Charakteraussage" vorzubeugen.

Anlage 18

F E E D B A C K (nach ANTONS, 1973, 108ff; LUFT, 1971,22f)

"Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die diese Person darüber informiert, wie ihre Verhaltensweisen von anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt werden."

Feedback in der Gruppe:

Der einzelne lernt nur wenig aus einer isolierten Erfahrung. Er lernt viel mehr in einer Situation, in der er eindeutige und korrekte Informationen über die Angemessenheit und Wirksamkeit seines Verhaltens erhalten kann.

Wir brauchen daher ein System gegenseitiger Information und gegenseitiger Korrektur (Feedback), um unangemessenes Verhalten selbst verändern und verbessern zu können.

Das mögliche Maß und die Wirksamkeit des Feedback wird weitgehend bestimmt vom Maße des Vertrauens in der Gruppe und zwischen den jeweils betroffenen Personen.

Positive Wirkungen des Feedback:

- Es stützt und verstärkt positive Verhaltensweisen, da diese anerkannt werden.
- Es korrigiert Verhaltensweisen, die dem Betreffenden und der Gruppe nicht weiterhelfen, oder die der eigentlichen Intention nicht genügend angepaßt und konform sind.
- Es klärt Beziehungen zwischen Personen und hilft, den anderen besser zu verstehen.
- Die Möglichkeiten des voneinander Lernens wachsen in erheblichem Maße.
- Es ist ein Weg, die Fremdwahrnehmung mit der Selbstwahrnehmung zu vergleichen.
- Ein realeres Bild vom anderen tritt an die Stelle von Phantasie und Vermutung.

Wie geht Feedback vor sich?

a) Indem man den anderen wissen läßt was man über sich selbst denkt und fühlt
(Voraussetzung dafür ist, daß man zuerst mit sich selbst in Beziehung steht).

b) Indem man die andere Person wissen läßt, was man über sie denkt und fühlt
(Konfrontation; ich teile mit, wie ich die andere Person erlebe oder wie sie wirkt, was nicht heißt, daß sie so ist. Ich habe ein Bild vom anderen.)

c) Indem man sich gegenseitig sagt, was man über sich selbst und über den anderen denkt und fühlt (Feedback-Dialog).

Feedback kann sein:

bewußt (Zustimmung nicken)	oder unbewußt (abwenden, einschlafen)
spontan	oder erbeten
verbal (nein, ja etc.)	oder nonverbal (Raum verlassen, aufstampfen)
formal (Fragebogen)	oder nicht formal (freie Äußerung)

zu Anlage 18

Regeln, wie man Feedback geben kann:

- Vermeide moralische Bewertungen
- Beziehe dich auf konkrete Einzelheiten der Hier-und Jetz-Situation
- Biete deine Information an, zwinge sie nicht auf
- Interpretiere das Verhalten nicht oder suche Motive
- Unterwirf deine Beobachtung der Nachprüfung durch andere, weil du dich möglicherweise irren kannst
- Durchdenke mit dem Empfänger seine Fragen.

Hinweise, wie man Feedback empfangen kann:

- Nicht argumentieren und verteidigen
- Zuhören, nachfragen und klären
- Die Wirksamkeit der Hilfe hängt auch von der Offenheit des Empfängers ab.

Das Feedback soll sein:

1. Beschreibend:

Das steht im Gegensatz zu bewertend, Indem man seine eigene Reaktion beschreibt, überläßt man es dem anderen, diese Information nach seinem Gutdünken zu verwenden oder nicht. Indem man moralische Bewertungen unterläßt, vermindert man im anderen den Drang, sich zu verteidigen und die angebotene Information abzulehnen.

2. Konkret:

Das steht im Gegensatz zu allgemein. Beispiel: Wenn man jemandem sagt, er sei dominierend, so hilft das nicht so viel als wenn gesagt wird: "Gerade jetzt, als wir in dieser Sache zu einer Entscheidung kommen wollten, hast du nicht auf das gehört, was andere sagten, und ich hatte das Gefühl, daß du mich angreifen würdest, wenn ich deinen Argumenten nicht zustimme."

3. Angemessen:

Feedback kann zerstörend wirken, wenn wir dabei nur auf unsere eigenen Bedürfnisse schauen und dabei die Bedürfnisse der Person, der wir diese Information geben wollen, nicht genügend berücksichtigen. Angemessenes Feedback muß daher die Bedürfnisse aller Beteiligten beachten.

4. Brauchbar:

Es muß sich auf die Verhaltensweisen beziehen, die der Empfänger zu ändern fähig ist. Wird jemand auf Unzulänglichkeiten aufmerksam gemacht, auf die er keinen wirksamen Einfluß hat (krumme Nase), fühlt er sich um so mehr frustriert.

5. Erbeten:

Das steht im Gegensatz zu aufgezwungen. Feedback ist dann am wirksamsten, wenn der Empfänger selbst danach fragt, d.h. die Frage selbst formuliert, auf die der andere antwortet.

6. Zur rechten Zeit

Normalerweise ist Feedback am wirksamsten, je kürzer die Zeit zwischen dem betreffenden Verhalten und der Information über die Wirkung des Verhaltens ist. Dabei aber muß die Bereit-

schaft des Empfängers, mögliche Hilfen von anderen usw. berücksichtigt werden.

7. Klar, genau formuliert und korrekt:

Das kann man nachprüfen, wenn der Empfänger die Information mit eigenen Worten wiederholen kann.

In einer Gruppe haben sowohl die Beobachter als auch der Empfänger des Feedback die Möglichkeit, die Mitteilung nachzuprüfen, indem auch die anderen Gruppenmitglieder ihre Eindrücke sagen, bzw. danach gefragt werden. Dadurch kann korrigiert und relativiert werden.

Fragen zur Feedback-Situation:

- Erlebe ich wenig oder viel Feedback?
- Neige ich zu Widerspruch?
- Neige ich dazu, mißzuverstehen oder falsch zu deuten?
- Neige ich zu Gegenangriffen?
- Akzeptiere ich Feedback mit Worten, handle aber anders?
- Akzeptiere ich unkritisch, ohne zu prüfen?
- Gewinne ich am Feedback Einsichten, die es mir ermöglichen, in neuer Weise zu handeln?
- Prüfe ich die Gültigkeit des erhaltenen Feedback durch Suchen nach weiteren Reaktionen in meinem Verhalten?

Erklärungsmodell "Johari-Fenster":

Das Johari-Window (nach LUFT/INGHAM) ist ein einfaches grafisches Modell, das die Veränderungen von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Verlaufe eines Gruppenprozesses darstellt.

Verhaltensbereiche → mir selbst ↓ anderen	bekannt	nicht bekannt
anderen bekannt	I öffentlicher Bereich	II "blinder Fleck"
nicht bekannt	III privater Bereich	IV unbewußter Bereich

I = Verhaltensweisen und Motivationen, die mir und anderen bekannt sind.

II = Dinge, die andere an mir wahrnehmen, von denen ich selbst aber nichts weiß (Abgewehrtes, Vorbewußtes, nicht mehr bewußte Gewohnheiten)

III = Dinge, die wir selbst wissen, aber anderen nicht sagen

IV = Weder man selbst noch andere bemerken die Verhaltensweisen und Motivationen, die unsere Beziehungen beeinflussen.

Anlage 19

Informationsmaterial: Wirkungen ungünstigen Erziehungs- und Gesprächsverhaltens (vgl.GORDON, 1973, 309ff)

Erziehungs- und Gesprächsverhalten gründen weitgehend in den Grundeinstellungen zum Partner, zum Gesprächsgegenstand und zu seiner eigenen Aufgabe.

In Zusammenfassung soll auf ungünstige Wirkungen von Erziehungs- und Kommunikationsverhalten hingewiesen werden, gemessen an einem partnerzentrierten Gesprächsverhalten. D.h. wenn wir akzeptieren, daß Kinder und Erwachsene uns als Partner/Persönlichkeiten mit Recht auf Eigenständigkeit usw. gegenüberstehen und unsere Aufgabe u.a. auch darin besteht, ihnen zu möglichst großer Selbstverwirklichung und verantwortbarem Umgang mit sich selbst und befriedigendem Sozialverhalten zu helfen.

1. Befehlen, starke Lenkung und Anleitung:

Dies Verhalten teilt einem Partner mit, daß seine Empfindungen und Bedürfnisse nicht wichtig sind. Er sollte sich besser dem unterwerfen, was der Berater empfindet oder braucht: "das mag ja sein, aber ..."

Diese Botschaft drückt aus: dein augenblickliches Verhalten akzeptiere ich nicht: "hör auf damit!"

Das erzeugt Furcht vor der Macht des andern, er wird als drohend empfunden, als größer, stärker etc. als man selbst: "tu das, sonst mußt du die Folgen tragen!"

Meist ruft das Widerstand, Empörung, Aggressivität hervor, Wut und Trotz oder auch den Versuch, den Willen des anderen auf die Proble zu stellen, ihn zu unterlaufen, zu hintergehen.

Befehle, starke Anleitungen können auch ausdrücken, daß man dem Urteilsvermögen und Geschick des anderen nicht viel zutraut. "Faß das nicht an!" - "Das müssen sie so machen." - "Komm deinem kleinen Bruder nicht zu nahe."

Das entmündigt und gibt wenig Chance zur Entwicklung von Fähigkeiten und erweckt den Anschein, als gäbe es für alles nur einen richtigen Weg.

2. Warnen, Ermahnen, Drohen:

Das kann einen Partner dazu bringen, sich ängstlich und unterlegen zu fühlen: "Laß das sein, sonst ..."

Ebenso wie (1) kann dies Empörung und Feindseligkeit hervorrufen. "Wenn Sie das ständig anders machen, müssen wir Konsequenzen ziehen."
Das verdeutlicht wenig Respekt vor den Wünschen und Bedürfnissen eines anderen und hinterläßt ein Gefühl der Ohnmacht.

Manche Menschen reagieren auf Warnungen und Drohungen mit einem "Es ist mir egal was passiert, ich will es trotzdem."
Diese Botschaften können als Aufforderung verstanden werden, die Wahrheit der Drohung zu erproben um zu sehen, ob die angedrohten Konsequenzen wirklich eintreten.

3. Zureden, Moralisieren, Monologisieren:

Derartige Mitteilungen kommen aus der Macht äußerlicher Autorität, Pflicht oder Schuldigkeit, die vom Partner erwartet werden.

Auf diese"solltest" und "müßtest" wird oft mit Widerstand reagiert und in der Folge die eigene Position noch nachdrücklicher verteidigt.

Es kann auch dem Partner deutlich machen, daß sein eigenes Urteil wenig wert ist und er besser daran tut, das zu übernehmen, was man für ihn für wichtig und richtig hält. "Du solltest die Finger davon lassen." - "Du müßtest dich mehr auf deine Aufgabe konzentrieren."

Durch solche Aussagen können auch Schuldgefühle hervorgerufen werden oder das Gefühl, daß man schlecht ist: "Du solltest ihn trotzdem respektieren!" - "So darfst du nicht denken."

Langatmiges auf den anderen einreden nimmt dem Partner jede Chance der Stellungnahme und behindert die Aufnahme des Inhalts der Aussage.

4. Raten, Vorschläge machen oder Lösungen anbieten:

Das drückt einen Mangel an Vertrauen in die Fähigkeiten des Partners aus, selbst zu Lösungen zu finden. Das kann Kinder vom Erzieher sehr abhängig machen und Resignation unterstützen, die nicht mehr selber suchen und denken will: "Sag mir, was ich tun soll."

Das schiebt auch dem Berater die ganze Verantwortung für das Gelingen oder Mißlingen der Durchführung zu! Manche Menschen reagieren unwillig auf unerbetene Ideen und Ratschläge: "Laß mich allein überlegen", - "Ich weiß selbst, was ich zu tun habe."

Unerbetene Ratschläge verraten manchmal die überlegene Einstellung des Sprechers: "Ich weiß, was für dich gut ist" oder "ich allein weiß, wie man hier vorgehen muß."

Solches Verhalten kann im Partner Minderwertigkeitsgefühle unterstützen: "Warum habe ich nicht selbst daran gedacht?" oder "Du weißt das immer besser."

Ratschläge können auch das Gefühl vermitteln, daß der andere das Grundanliegen überhaupt nicht verstanden hat: "das würde er nicht sagen, wenn er wüßte, wie es mir geht".

Ratschläge führen leicht dazu, daß Personen nie eigene Ideen entwickeln und immer nur auf Vorschläge anderer reagieren.

5. Vorhaltungen machen, logisch Argumentieren:

Der Versuch, einen anderen zu belehren, löst in diesem das Empfinden aus, daß er als weniger fähig eingeschätzt oder nicht ganz für "voll" genommen wird. Es erweckt auch den Eindruck: der Sprecher glaubt immer alles zu wissen.

Logik und Tatsachen machen in der mitmenschlichen Beziehung den Partner oft unwillig und defensiv: "Er glaubt, ich weiß das nicht" - oder eröffnet die Gegenargumentation: "das weiß ich auch, aber ..."

Menschen wehren sich, wenn man ihnen ihr "Unrecht" nachweist. Leicht verteidigen sie dann aus Trotz ihre Position bis zum "bitteren Ende": "Du bist im Unrecht, ich habe Recht, du kannst mich nicht überzeugen."

Im allgemeinen werden Vorhaltungen (Strafpredigten) von Kindern und Erwachsenen abgelehnt. Oft wird nur erreicht, daß der Verteidiger dazu gedrängt wird, alle Argumente abzuwehren: "Ach, du verstehst das einfach nicht." -

Die Unterstellung der Unwissenheit ärgert: ich weiß das alles, du brauchst mir das nicht zu sagen.

Es bleibt das Gefühl der Abwertung, das leicht dazu führt, die Tatsachen zu ignorieren: "Das ist mir egal" - "Na und?" - "Das passiert mir nicht."

6. Verurteilen, Bewerten, Beschuldigen:

Mehr als alle anderen Mitteilungen bewirken diese im Partner das Empfinden, unzulänglich, minderwertig, dumm, unwert, schlecht, unverstanden zu sein.

Die Vorstellung des Menschen von sich selbst wird durch Urteil und Bewertung der sozialen Umgebung beeinflußt: "Ich habe so oft gehört, daß aus mir nichts wird, daß ich nun selbst glaube, daß ich zu nichts tauge."

Negative Kritik (Bewertung) ruft Gegenkritik hervor: "Du tust doch dasselbe" - "Du bist auch nicht so tüchtig."

Bewertung beeinflußt die Partner, ihre Empfindungen und Erfahrungen für sich zu behalten, sie vor dem Sprecher zu verbergen. "Wenn ich es ihm erzähle, hat er ja doch nur was zu meckern."

Die Reaktion auf eine negative Beurteilung ist meist Verteidigung, um das Selbstwertgefühl zu schützen, oder heftiger Zorn. Auch wenn das Urteil berechtigt ist, erzeugt es oft Feindseligkeit (Aggressivität) gegen den "Richter", oder Entschuldigung seiner selbst.

Häufige negative Kritik und Bewertung erzeugen den Eindruck, daß man nicht akzeptiert, nicht angenommen wird. Damit ist aber Vertrauen und Offenheit in einem Gespräch und in einer Beziehung infrage gestellt.

7. Loben, Zustimmen:

Loben ist gut. Im Gegensatz zur allgemeinen Meinung ist es aber nicht immer angebracht und kann auch negative Wirkungen haben.

Eine positive verbale Einschätzung durch einen anderen, die nicht dem Selbstbild entspricht, ist unwirksam und unglaubwürdig. (Komplimente?) Solches Lob verstärkt den Eindruck des Unverstanden- und Nicht-Ernst-genommen Seins.

Wird ständig Lob gegeben, wird sein Ausbleiben als Kritik verstanden: "Du hast heute nichts gesagt, also hat dir was nicht daran gepaßt."

Lob kann auch als Manipulation empfunden werden, als unmerkliche Art der Beeinflussung das zu tun, was der andere will: "er sagt das nur, damit ich bei der Stange bleibe."

Es kann auch gefolgert werden, daß man nicht verstanden wurde: "Das würdest du nicht sagen, wenn du wüßtest, wie's in mir aussieht."

Lob kann auch Verlegenheit und Unbehagen hervorrufen, wenn es unangemessen in Gegenwart anderer gegeben wird. Der Gelobte wird dann versuchen abzuwerten: "Ach, das war doch nichts wert."

Akzeptieren und tolerieren ist wichtig, Anerkennung auch, aber ständiges Loben kann abhängig machen vom Beifall anderer und verhindern, daß jemand etwas auch um der Sache willen tun kann.

8. Beschimpfen, Lächerlich-machen, Beschämen:

Solche Aussagen wirken vor allem auf das Selbstwertgefühl des Partners und können Anlaß sein, sich ungeliebt, schlecht und minderwertig einzuschätzen.

Oft wird als Antwort zurückgegeben: "und du bist ein gräßlicher Meckerer." - Darin drückt sich die Ohnmacht des Unterlegenen aus. Die Wahrscheinlichkeit einer Änderung ist damit sehr gering, eher stellt sich der Partner auf die abwertende Mitteilung ein durch Selbstentschuldigung oder Prahlerei.

9. Interpretieren, Analysieren, Diagnostizieren:

Das verrät dem Partner, daß er durchschaut ist, daß der Erzieher "den großen Durchblick" hat, daß seine Motive klar und die Ursachen seines Handelns bekannt sind. Das wirkt sehr bedrohlich.

Ist die Interpretation oder Diagnose zufällig korrekt, stellt sie den Partner bloß und macht ihn verlegen, z.B. "Du tust das nur, um Aufmerksamkeit zu erregen."

Wenn sie nicht ganz zutreffend ist, wird der Partner über die Unterstellung böse: "ich bin nicht eifersüchtig."

Die in solchen Mitteilungen ausgedrückte Überlegenheit wird oft zurückgewiesen und schneidet zunächst die Kommunikation ab. Folge: man läßt den anderen nicht mehr an seinen Problemen teilhaben.

10. Beruhigen, Bemitleiden, Trösten:

Solche Versuche sind nicht so hilfreich, wie oft geglaubt wird. Jemanden beruhigen, wenn ihn etwas "betroffen" hat, überzeugt ihn nur davon, daß er nicht verstanden, nicht ernstgenommen wird, weil man den Anlaß zu bagatellisieren sucht.

Es kann auch sein, daß der Tröster durch den Anlaß selbst in Unruhe gerät und er deshalb den anderen ablenken will. Das ist für den Partner oft gleich mit der Aufforderung, nicht mehr so zu empfinden, wie er es tut. "Sei nicht traurig, es wird schon wieder alles gut."

Auch Zuflucht zu nehmen zu Volksweisheiten, wissenschaftlichen oder religiösen Lehrmeinungen, die ich dem anderen in der Not anbiete, sind in dem Moment wenig hilfreich: "Gott schickt nicht mehr als Sie tragen können."

Das kann auch als Versuch zur Änderung verstanden werden, der Mißtrauen erregt: "das sagst du nur, damit ich aufhöre."

11. Fragen, Verhören, von eigenen Erfahrungen ausgehen:

Fragen können Mangel an Vertrauen, Verdacht auf Zweifel deutlich machen. "Hast du getan, was ich gesagt habe?"

Ebenso werden Fragen oft als Versuche durchschaut, den anderen aus der Reserve zu locken und ihn dann zu überrumpeln. Fragen lösen daher oft das Gefühl der Bedrohung aus, wenn der andere nicht erkennt, warum gefragt wird: "worauf willst du hinaus?"

Es kann auch der Eindruck entstehen, daß Details gesammelt werden, um dann das Problem des Partners zu lösen. "Seit wann ist das so?" Problemgespräche können zur Klärung helfen, aber die Lösung überlassen sie dem Partner.

Außerdem beschränkt - vor allem in "partnerzentrierten Gesprächen" - jede Frage die Freiheit des Angesprochenen, das auszusprechen, was ihm wichtig ist. In gewissem Sinn legt jede Frage die Antwortrichtung fest: "Wann hast du das bemerkt?" - fordert den anderen auf, nur über diesen Beginn nachzudenken und zu sprechen.

Darum ist ein "Kreuzverhör" so unangenehm, weil der Eindruck entsteht, alles so darlegen zu müssen, wie die Fragen es verlangen.

Aus diesem Grund sind Fragen kaum eine Möglichkeit, ein Gespräch zu erleichtern, wohl um ein Problem sachlich abzuklären.

Es besteht zudem die Gefahr, daß ich dabei den Partner von meiner subjektiven Erfahrung, meinen Gefühlen, Gedanken, Werten und Verhaltensmöglichkeiten her beurteile, was ihn auf mich festlegt, an ihm vorbeigeht und seine Freiheit, anders zu denken und zu empfinden als ich, erheblich einschränkt.

12. Zurückziehen, Ablenken, Aufheitern, Zerstreuen:

Solche Aussagen können dem anderen mitteilen, daß ich kein Interesse an ihm habe, seine Gedanken und Empfindungen nicht respektiere oder zurückweise.

Menschen (Kinder) sind sehr ernsthaft bei der Sache, wenn sie über etwas, was ihnen wichtig ist, sprechen wollen. Wenn wir mit Ablenkungen, Späßen etc. reagieren, weil uns das Problem nicht wichtig ist, fühlen sie sich verletzt und zurückgewiesen.

Zwar kann es kurzfristig erfolgreich sein, jemanden abzulenken oder zu zerstreuen. Aber intensive Empfindungen, Probleme kehren wieder, beiseite geschobene Probleme sind selten gelöste.

Das hindert höchstens, mit demselben Berater nochmals ein Gespräch zu versuchen. Menschen möchten mit Respekt angehört und verstanden werden. Machen sie die Erfahrung, daß nicht darauf eingegangen wird, bleiben sie mit ihrer Not allein, wenn sie keinen anderen Partner finden.

Anlage 20

Übungsmaterial IV

Übung I

Bitte ordnen Sie die nachfolgenden Äußerungen in die Kategorien des Informationsmaterials ein.

a) Also so schlimm ist das doch gar nicht, andere müssen noch viel mehr ertragen.

b) Du läßt dich auch von jeder Kleinigkeit aus der Fassung bringen.

c) Er jammert und schimpft viel zu viel.

d) Wenn du dich angestrengt hättest, wäre es nicht so weit gekommen.

e) Ich habe schon Schlimmeres erlebt.

f) Es wird schon wieder werden. Gewitter reinigen die Luft.

g) Lehrer sind nun mal so.

h) Du mußt nicht nur sehen, was dir nicht paßt. Es gibt doch auch vieles, was dabei schön werden kann, du mußt das nur entdecken.

i) Nur die Hoffnung nicht aufgeben!

k) Wer wird denn so schnell Tränen vergießen.

l) Du hast auch schon mal hübscher ausgesehen, geh' wasch' dich!

m) Wie war das? Erzähl doch mal genau!

n) Du hast deine Sache gut gemacht. Ach, die paar Unebenheiten hat doch keiner gemerkt.

Übung II

Beurteilen Sie bitte folgende Antworten aus dem Gespräch eines Seelsorgers danach, ob sie

a) verallgemeinernd (generalisierend)

b) moralisierend, bewertend, beschämend

c) diagnostizierend, interpretierend

d) sich nur auf Äußerlichkeiten und auf Nebensachen beziehend sind.

Schreiben Sie den entsprechenden Buchstaben hinter die verschiedenen Antworten. Entscheiden Sie sich für den, der am stärksten zutrifft.

1. Frau (69): Ich hoffe nicht, daß Sie mich albern finden, Herr Pfarrer, wenn ich Ihnen erzähle, was mich bedrückt.

a) Viele Menschen haben Angst, ihre Probleme könnten albern gefunden werden.

b) Menschen in Ihrem Alter brauchen doch keine Angst mehr zu haben, ihre Nöte offen auszusprechen.

2. Ich komme damit nicht zurecht ... ich kann darüber nicht hinwegkommen, daß mein Bruder gestorben ist.

a) Ist dies nicht ein Zeichen dafür, wie tief die Bande der Liebe in Menschenherzen liegen?

b) Es gibt viele Menschen, die in diesem Punkt Schwierigkeiten haben.

c) Das ist vielleicht ein Charakterzug von Ihnen, daß Sie Menschen, die eine Rolle in Ihrem Leben spielen, schwer loslassen können.

d) Nach einem halben Jahr müssen wir doch versuchen, uns auch wieder anderen Dingen zuzuwenden.

3. Es ist, als ob alles keinen Sinn mehr hat ...

a) Ob es nicht besser wäre, wenn Sie sich nicht zu viel mit der Vergangenheit beschäftigten?

b) Gott ist ein Gott der Lebenden, nicht der Toten.

c) Das scheint mir ein Zeichen dafür zu sein, daß Sie sich zu viel mit sich selbst beschäftigen.

d) Solche Gedanken kommen einem oft nach einem Todesfall.

4. Wenn man nach Hause kommt, fällt die Leere immer wieder auf einen ...

a) Häuser können, wenn jemand, den man geliebt hat, nicht mehr da ist, solch einen leeren Eindruck machen.

b) Das kommt, scheint mir, weil Sie mit Ihren Gedanken zu viel bei Ihrem Bruder sind.

c) Sie müssen versuchen, etwas tapfer zu sein.

Übung III

Versuchen Sie selbst, eine Antwort auf 1 - 4 zu geben und notieren Sie diese:

1.

2.

3.

4.

Übung IV

Im folgenden sind zu 4 Gesprächsäußerungen je acht verschiedene Erwiderungen aufgezeichnet.
Bitte, beurteilen Sie jede dieser Antworten durch eine der Ziffern 1 - 7, wobei 1 = sehr schlecht und 7 = sehr gut bedeutet.

Eine Mutter hat mit der Kindergärtnerin eine Zeit für ein Gespräch vereinbart. Sie betritt das Zimmer mit den Worten:

zu Anlage 20

Frau Müller, ich hoffe, daß ich Sie nicht störe. Ich weiß, daß Sie viel zu tun haben.

1. Ich bin in der Tat sehr beschäftigt, aber nehmen Sie nur Platz!
   1 2 3 4 5 6 7

2. Sie wissen nicht recht, ob Sie mit Ihren Fragen jemanden aufsuchen sollen, von dem Sie vermuten, daß er viel zu tun hat.
   1 2 3 4 5 6 7

3. Ach, so schlimm ist's auch wieder nicht
   1 2 3 4 5 6 7

4. Wir wollen uns nicht lange bei Vorreden aufhalten. Sie haben sich angemeldet, wo drückt der Schuh?
   1 2 3 4 5 6 7

5. Ich habe mir diese Stunde für Sie freigehalten. Wir haben also Zeit, um ruhig miteinander zu reden.
   1 2 3 4 5 6 7

6. Ich scheinen einen sehr geschäftigen Eindruck zu machen, ich höre diese Bemerkung öfter.
   1 2 3 4 5 6 7

7. Sie sind nicht sicher, ob Sie meine Zeit beanspruchen dürfen.
   1 2 3 4 5 6 7

8. Kommen Sie, setzen Sie sich erst einmal hin. Wir haben jetzt genügend Zeit, um ungestört miteinander zu sprechen.
   1 2 3 4 5 6 7

Frau X: Ich habe da ein schwieriges Problem, ich weiß eigentlich gar nicht, wie ich es erzählen soll.

1. Darf ich Sie fragen: Haben Sie vielleicht Probleme mit Ihren Kindern?
   1 2 3 4 5 6 7

2. Lassen Sie sich ruhig Zeit 1 2 3 4 5 6 7

3. Sie finden es schwierig, es zu sagen
   1 2 3 4 5 6 7

4. Schweigen 1 2 3 4 5 6 7

5. Meiner Meinung nach geht es meistens von selbst, wenn man einmal im Erzählen ist. Ich würde also vorschlagen, daß Sie einfach anfangen.
   1 2 3 4 5 6 7

6. Sie wissen nicht, wie Sie anfangen sollen.
   1 2 3 4 5 6 7

7. Zu mir können Sie doch Vertrauen haben!
   1 2 3 4 5 6 7

8. Sagen Sie es in einem Satz! 1 2 3 4 5 6 7

zu Anlage 20

Frau X: Ich habe entdeckt, daß mein Sohn manchmal Dinge nach Hause bringt, die ihm gar nicht gehören.

1. Sie sind sehr erschrocken über diese Entdeckung.
   1 2 3 4 5 6 7
2. Na, in Ihrer Haut möchte ich jetzt nicht stecken!
   1 2 3 4 5 6 7
3. Was wollen Sie jetzt von mir hören? 1 2 3 4 5 6 7
4. O, wie schlimm! 1 2 3 4 5 6 7
5. Wann haben Sie denn das entdeckt? 1 2 3 4 5 6 7
6. Sie haben das Gefühl, daß Sie vor einer Situation stehen, die fast zuviel für Sie ist.
   1 2 3 4 5 6 7
7. Ich finde das schlimm von Ihrem Sohn. 1 2 3 4 5 6 7
8. Ich kenne die näheren Beweggründe Ihres Sohnes nicht, aber das Verhalten müssen wir abstellen.
   1 2 3 4 5 6 7

Sie besuchen eine Kollegin im Krankenhaus und erfahren auf der Station, daß sie unheilbar krank ist. Die Patientin ahnt den Sachverhalt ohne Genaues zu wissen. Nach der Begrüßung fragt sie:

Frau Müller, sagen Sie es mir, muß ich sterben?

1. Selbstverständlich müssen Sie sterben, wir müssen alle sterben
   1 2 3 4 5 6 7
2. Und wenn es so wäre? 1 2 3 4 5 6 7
3. Warum fragen Sie das? 1 2 3 4 5 6 7
4. Soweit ich den Arzt verstanden habe, bleibt Ihnen nur noch wenig Zeit.
   1 2 3 4 5 6 7
5. Die Frage Ihres Todes beschäftigt Sie wohl sehr?
   1 2 3 4 5 6 7
6. Ja, Sie sind doch Christ, da sollten Sie doch aufs Sterben vorbereitet sein.
   1 2 3 4 5 6 7
7. Sie haben über diese Fragen in letzter Zeit viel nachgedacht.
   1 2 3 4 5 6 7
8. Nun machen Sie sich doch darüber keine Sorgen - denken Sie lieber ans Gesundwerden!
   1 2 3 4 5 6 7

Anlage 21

Informationsmaterial:

Zusammenfassung der wichtigsten Kriterien für partner-zentrierte Gesprächsführung

1. Unerläßliche Grundhaltungen

1.1 Positive Wertschätzung und emotionale Wärme

Damit ist die Art gemeint, wie ich den Partner wahrnehme und ihm begegne.

- Ich nehme ihn als Person wahr und so an, wie er ist und lasse ihn gelten, ohne daß er erst "Bedingungen" erfüllen muß. Annehmen des anderen ist keine Belohnung für Wohlverhalten. Es heißt auch nicht, daß er so sein muß, wie ich mir das denke, daß ich ihm meine Entscheidungen, Werthaltungen usw. aufdränge.

- Ich lassen den anderen seine Lösungen selber finden, auch wenn er es auf Wegen tut, die ich nicht besonders geschickt finde, ich helfe ihm dabei. Aber er bleibt für sich selbst verantwortlich, ich nehme ihm die Verantwortung für sich selbst nicht ab.

- Ich vertraue seinen Möglichkeiten und glaube an ihn. (optimistische Grundhaltung)

- Das bedeutet auch, daß ich mich selbst mit meinen Möglichkeiten, Grenzen, Stärken und Schwächen annehmen und wertschätzen kann.

1.2 Einfühlendes Verständnis

Ein Gesprächskontakt gelingt um so besser, je mehr sich die Gesprächspartner verstehen, d.h. wenn es dem einen gelingt, den anderen mit "dessen Augen" zu sehen.

Das versuche ich dann durch das Aussprechen seiner Gefühle, Wünsche, Ziele, Vorstellungen usw. zum Ausdruck zu bringen.

1.3 Echtheit und Selbstkongruenz

Das heißt, das äußere Verhalten muß der inneren Einstellung entsprechen. Ich darf nicht nur aus einer Rolle heraus handeln. (Ich bin als Erzieher im Kindergarten und zu Hause privat ein je anderer Mensch.)

- Vorgetäuschte Annahme und gespieltes Verständnis werden spürbar und wirken negativ.

Wer so tut, als ob er bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen tolerieren würde, in Wirklichkeit aber nur auf den geeigneten Augenblick zum Eingreifen wartet, ist kein ehrlicher Partner.

- Ich muß im Gespräch nicht alle meine Gefühle äußern, aber die geäußerten müssen echt sein; andererseits achte ich darauf, daß ich den anderen mit meiner Echtheit nicht bedränge oder überfordere.

Dieses Basisverhalten bedingt sich in seinen verschiedenen Aspekten wechselseitig und kann nicht isoliert verwirklicht werden. Es ist entscheidend für das Gelingen des Gespräches.

2. Formale Hilfen für das konkrete partner-zentrierte Gespräch

(nach Ausbildungsmaterialien der TS Münster)

2.1 Greifen Sie häufig in das Gespräch ein

Es gelingt Ihnen so besser, alle gefühlsmäßigen Inhalte des Gesprächspartners aufzugreifen. Das Gespräch wird lebhafter. Sie werden eher als interessierter und engagierter Gesprächspartner erlebt.

Haben Sie keine Angst, von Anfang an aktiv in das Gespräch einzugreifen. Vielleicht meinen Sie, daß der andere erst mal "abladen" muß, daß Sie durch Zurückhaltung eine entspannte Atmosphäre schaffen - bedenken Sie auch, daß Sie durch Ihre Aktivität Ihre Anteilnahme ausdrücken und der andere Ihre Zuwendung als Unterstützung im Gespräch erfährt.

2.2 Wählen Sie andere Worte als der Partner sie braucht

Eine wörtliche Wiederholung irritiert. Der Partner hat dann leicht das Gefühl, auf der Stelle zu treten, fühlt sich weniger verstanden und nicht ernstgenommen (Papagei).

Beispiel: "Wenn ich angegriffen werde, kann ich mich so schlecht verteidigen, ich fühle mich dann furchtbar gehemmt und weiß gar nicht, was ich sagen soll."

\- : "Sie fühlen sich dann so gehemmt" (mechanische Wiederholung)

oder : "Sie sind wie gelähmt ..." (diese Äußerung wird eher anregen, die Gefühle in belastenden Situationen auszusprechen.)

2.3 Formulieren Sie so kurz wie möglich

Der andere kann Sie leichter verstehen und beurteilen und fühlt sich nicht unterbrochen. Es kommt seltener zu Mißverständnissen.

Haben Sie den Partner einmal zu lange reden lassen, dann wählen Sie das ihm wichtigste Gefühl oder greifen das zuletzt genannte Gefühl auf, weil das für den Partner im Augenblick am gegenwärtigsten ist.

2.4 Formulieren Sie so anschaulich und konkret wie möglich

Damit lernt der andere besser seine Gefühle zu unterscheiden, Sie werden für ihn lebendiger, und er fühlt sich genauer verstanden. Sie wirken der Gefahr entgegen, daß der Partner sich abstrakt und theoretisch äußert.

Eine grammatisch komplizierte Sprache (viele Nebensätze) und viele Substantive im Satz wirken kühl auf das Gegenüber und erzeugen Abstand.

Deshalb verwenden Sie möglichst Verben und Adjektive, bildhafte Begriffe und sprechen Sie person- und gegenwartsbezogen.

Übernehmen Sie andererseits möglichst keine genauen Orts- und Zeitbestimmungen aus den Partneräußerungen, sondern benutzen Sie globale Adverbien: da, dann, oft, jedesmal usw.

2.5 Konzentrieren Sie Ihre Äußerungen ausschließlich auf Gefühle, Affekte, Wünsche, Werthaltungen des Partners

Damit erreichen Sie, daß der Partner sich mit sich und seinen Problemen beschäftigt und nicht bei Äußerlichkeiten und Randproblemen stehen bleibt.

Wenn Sie bei Äußerungen mit mehr sachlichem Inhalt die dahinter stehenden Gefühle aufzugreifen suchen, helfen Sie dem anderen, die Bedeutung der Ereignisse für sich selbst zu klären.

Beispiel: "Wenn ich dann so spät nach Haus komme, dann ist meine Mutter immer noch wach und hat die ganze Zeit auf mich gewartet und sagt mir dann zum tausendstenmal, daß sie sich Sorgen gemacht hat und so weiter."

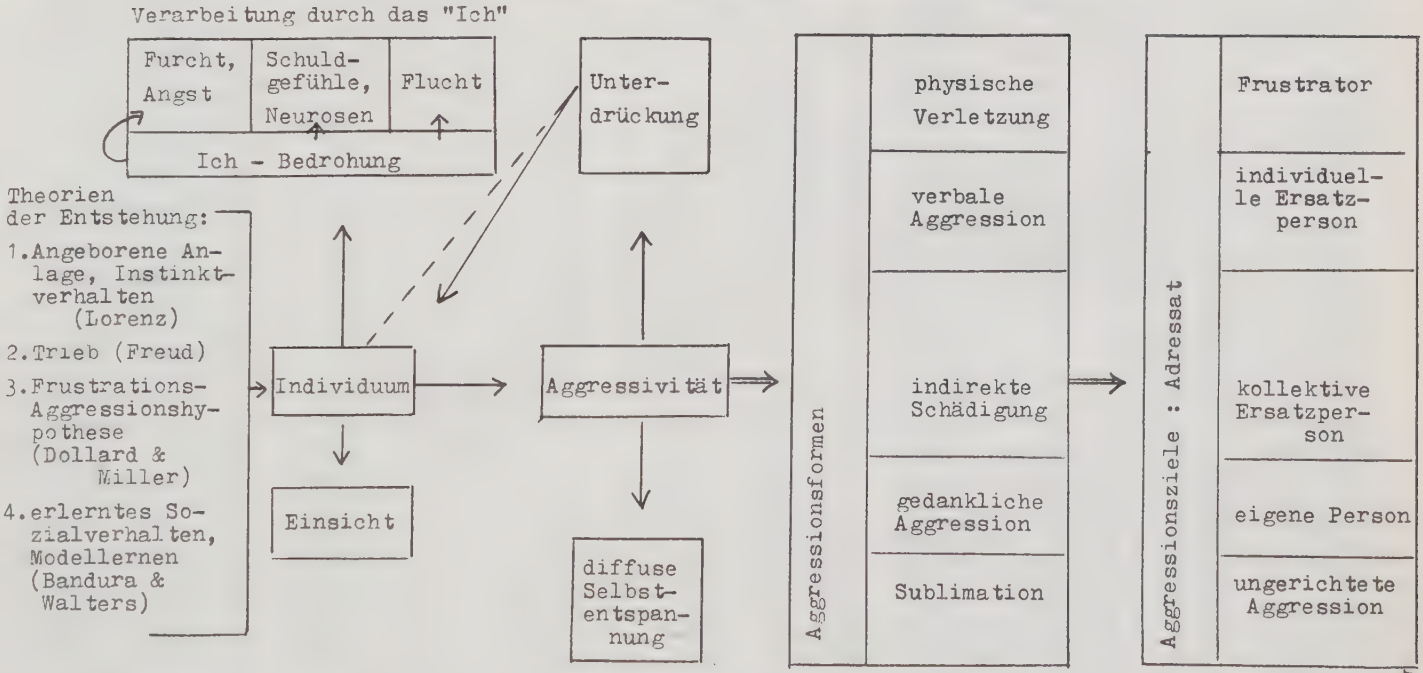
Antwort: "Ihre Mutter sorgt sich um Sie, wenn Sie so spät heimkommen."

(ungünstig)

"Das ärgert Sie."

(günstig)

Schema zu Erklärungs- und Wirkungsmodellen von aggressivem Verhalten



nach SCHNEIDER, 1969, 237-253

Anlage 22

Anlage 23

Thesen zum pädagogischen Umgang mit Aggressivität

Aggressive Kinder tun, was die meisten Kinder tun, aber viel öfter und in Situationen, wo es meist nicht annehmbar ist. Andere Kinder und Erwachsene neigen dazu das aggressive Kind als "böse" zu bezeichnen, und es selbst beginnt so von sich zu denken.

Entsteht dann eine kritische Situation, geschieht etwas Unangenehmes, oder kann das Kind im Moment keine Aufmerksamkeit erhalten, greift es an. Dafür wird es von den anderen abgelehnt. Es fühlt, daß es zurückgestoßen und nicht gemocht wird und lehrt durch sein Verhalten andere, es nicht zu mögen.

Dadurch wird die Umgebung herausgefordert, sich ihm gegenüber aggressiv zu verhalten, was es in seiner Haltung bestärkt. - Zirkel!

1. Durch Aggressionsgewährung ist längerfristig keine Verminderung zu erreichen. Es gibt einen Zusammenhang zwischen erzieherischer Duldsamkeit gegenüber Aggressivität und der Häufigkeit aggressiven Verhaltens bei Kindern.

- Nicht-Eingreifen des Erziehers kann als Zustimmung aufgefaßt werden. Wenn aggressives Verhalten nicht unterbunden wird, verstärkt es sich durch Modell-lernen und Einübung; vor allem, weil es meist kurzfristig zum Erfolg führt.

- Miterleben von aggressiven Handlungen erhöht die Wahrscheinlichkeit beim Zuschauer, sich ebenso zu verhalten.

2. Es muß gelernt werden, in Konfliktsituationen anders als aggressiv zu reagieren.

3. Aggressivität kann durch negative Verhaltenskonsequenzen und durch Ausbleiben von Verstärkern vermindert werden.

- Dann muß unerwünschtes Verhalten immer ignoriert, erwünschtes Verhalten dagegen unterstützt werden.

- Bestrafungen von Aggressivität bringen die Gefahr, daß
  a) Strafe als Modell von Aggression erlebt wird
  b) der Strafende gemieden wird
  c) Angst erzeugt wird, die ein "Umlernen" behindert.

- Nach lerntheoretischen Gesichtspunkten ist es am günstigsten,
  a) schwache Aggressivität zu ignorieren
  b) starke Aggressivität mit einem kurzen Ausschluß zu bestrafen
  c) alle mit Aggressivität nicht zu vereinbarenden Verhaltensweisen zu belohnen.

Probleme: - alle Erzieher müßten mitwirken,
- die Wahl der Belohnung (Verstärker) muß individuell angemessen sein,
- Strafe muß immer, Verstärker gelegentlich angewandt werden, wenn die Wirksamkeit erhöht werden soll.

4. Aggressionen und Aggressivität wirken sich auf der Beziehungsebene immer aus. Der Konflikt kann dann nur reflektiert und gelöst werden, wenn er auf der "Meta-Ebene" angesprochen wird und es beiden Partnern erlaubt ist, Aggressionen gegeneinander zu äußern.

5. Wichtig ist, wie sich der Erzieher bei eigenen noch unverarbeiteten Aggressionen verhält, wie weit sein Verhalten reflektiert ist und für die Kinder zum gewollten Verhaltensmodell werden kann.

- Der Erzieher ist Modell für den Umgang mit Aggressionen und Konflikten.

6. Das Aussprechen der Aggressionen vermindert die innere Spannung. In einem partnerschaftlichen Gespräch kann dann auch der Konflikt (Ursache) ins Blickfeld kommen.

7. Vermutlich haben Erwachsene zwei Wertsysteme: Aggressivität zwischen Erwachsenen und Erwachsenen und Kindern ist eher erlaubt als Aggressivität der Kinder untereinander oder gegenüber Erwachsenen.

8. Unzufriedene Erzieher haben meist aggressivere Kinder, weil sie härter strafen und selber unausgeglichener sind.

9. Nicht jeder Kinderstreit ist ein Unglück. Kooperation muß gelernt sein, Streiten gehört zum Lernprozeß.

Ziel ist nicht der aggressionsfreie Lebensraum, sondern der verantwortliche Umgang mit der Aggressivität.

10. In Kindergruppen wird aggressives Verhalten von Kindern oft verstärkt, weil angegriffene Kinder häufig nachgeben oder sich vom Konflikt zurückziehen. Dadurch fühlt sich der Aggressor bestätigt, weil er sein Ziel erreicht.

Daher kann Aggressivität im Kindergarten nicht total verhindert werden, aber der Umgang mit ihr kann durch Erwachsenen- und Kinder-Modelle verändert werden.

11. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Intelligenzentwicklung und Affekterziehung.
Darf Aggression nicht geäußert werden, hemmt und gefährdet sie die Person, in Extremfällen bis zur Pseudo-Debilität und zum Selbstmord.

12. Aggressives Verhalten von Kindergartenkindern ist abhängig vom verbalen Verhalten des Erziehers.
Aufgabenbezogene Eingriffe erzeugen weniger Aggression als disziplinierende, vor allem, wenn motorische Aktivitäten unterbrochen werden. Dann wird die Aggression oft verbal geäußert oder auf Kameraden und Spielzeug verschoben.

13. Je größer die Kinderdichte (ab 20), je stärker steigt das aggressive Verhalten, vor allem beim Freispiel, wo das Kind weniger Eingriffe und mehr Selbständigkeit für sich erwartet.

14. Je dirigistischer und unfreundlicher der Erziehungsstil ist, je aggressiver sind die Kinder untereinander.

Literatur zum Vertiefen:

Schmidt-Mummendey/Schmidt: Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung, München, Juventa, 1972

Röhm, H.: Kindliche Aggressivität. Theorie und Praxis konfliktlösender Erziehung, Starnberg, Raith Verlag, 1973

Oswald,A./Raue, S.: Aggressionsforschung bei Vorschulkindern. Theorien und empirische Ergebnisse, Münster, D I P, Heft 24, 1971

Lebenslauf

Am 28. 12. 1930 wurde ich als älteste Tochter des Stadtdirektors a.D. Gottfried Heyer und seiner Ehefrau Mechtilde, geb. Görtz, in Geldern/Ndrh. geboren.
Von 1937 - 1941 besuchte ich die Volksschulen in Düsseldorf, Liegnitz und Teschen/OS. Aufgrund häufiger Versetzungen meines Vaters mußte ich die Schulen mehrfach wechseln.

Im Herbst 1941 ging ich in die Mädchenoberschule Teschen/OS und erhielt 1948 am Kreisgymnasium Geldern/Ndrh. die Obersekundareife. Daran schloß sich ein Jahr Städt. Haushaltungsschule in Bergisch Gladbach.

1949 begann ich die Berufsausbildung als "Kindergärtnerin und Hortnerin" an der Bildungsanstalt der Stadt Köln, die ich 1951 mit der staatl. Prüfung abschloß. Es folgten drei Jahre unterschiedlicher Berufstätigkeit, bis ich im Mai 1954 die Ausbildung als Jugendleiterin am Seminar des DCV in Freiburg begann und diese im Juli 1955 erfolgreich beendete.

September 1955 übernahm ich den sozialpädagogischen Unterricht an der Berufsfachschule für Mädchen des Institutes der Maria-Ward-Schwestern in Bad Homburg v.d.H., und im Oktober 1957 wechselte ich an die Realschule und das Internat des Ordens nach Würzburg. 1959 trat ich als Novizin in die Gemeinschaft der Maria-Ward-Schwestern in Würzburg ein und war in den folgenden Jahren in Internaten und Schulen in Aschaffenburg und Würzburg tätig.

Oktober 1969 legte ich das Begabtenabitur im Kultusministerium in München ab und begann im WS 1969/70 ein Studium der Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften an der Universität Frankfurt. Bis Sommer 1970 unterrichtete ich gleichzeitig an der Berufsfachschule in Bad Homburg v.d.H.

Mit dem WS 1970/71 setzte ich die Studien an der WWU Münster fort und studierte seit SS 1971 auch Kath. Pastoraltheologie.

Im Juli 1971 bestand ich das Vordiplom in Erziehungswissenschaft und 1973 die Diplom-Hauptprüfung mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. 1974 erhielt ich den Grad eines Diplom-

pädagogen. Im Herbst 1974 legte ich die 1. Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Pädagogik und Sozialwissenschaften ab, 1975 die Erweiterungsprüfung für das Fach Psychologie.

November 1974 begann ich die Arbeit an der Dissertation in Erziehungswissenschaft zum Thema: Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher: Konzeption eines integrativen didaktisch-methodischen Modells. Die Arbeit wurde nach dem GFG gefördert. Als Nebenfächer studierte ich Psychologie und - mit Genehmigung des Prüfungsausschusses vom 12. 2. 1975 auch Kath. Pastoraltheologie.

Hiermit versichere ich, daß bei der Abfassung der Arbeit keine unerlaubte fremde Hilfe und nur die in der Abhandlung angeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt worden sind.

Münster, den 20. August 1977

Josefine Meyer